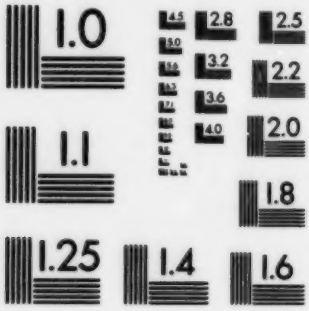
MS109

Micromedia Limited

The contents of this microfiche are copyright by the publisher of the original document. Please contact the original publisher for guidance in copyright matters.

PM-1 3½"x4" PHOTOGRAPHIC MICROCOPY TARGET
NBS 1010a ANSI/ISO #2 EQUIVALENT



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

This statement was filmed with this document.
If the pages of the document are less clear than this statement it is due to the poor photographic quality of the document.

NATIONAL MICROGRAPHICS ASSOCIATION

24x

POUR UNE APPROCHE ÉDUCATIVE DES BESOINS DES JEUNES ENFANTS

Avis au ministre de l'Éducation

RECEIVED
MAY 1 1 CBE

Conseil supérieur de l'éducation
Québec

Québec

Avis adopté à la 346e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 12 mai 1988

ISBN : 2-550-14767-7
Dépôt légal : premier trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Québec

POUR UNE APPROCHE ÉDUCATIVE DES BESOINS DES JEUNES ENFANTS

Avis au ministre de l'Éducation

89-05171/

TABLE DES MATIÈRES

Page

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 — **Les jeunes enfants: éléments de description** 3

1.1 Des données de base 3

1.2 Des besoins de divers ordres 8

1.3 Un enjeu éducatif: croître et apprendre 10

CHAPITRE 2 — **La famille et les besoins des jeunes enfants** 15

2.1 Les besoins d'encadrement 15

2.2 Les besoins d'entretien physique et psychologique 17

2.3 Les besoins de stimulation du développement 19

2.3.1 Le développement psychomoteur 19

2.3.2 Le développement socioaffectif 20

2.3.3 Le développement cognitif et le développement du langage 23

CHAPITRE 3 — **Les institutions sociales et les besoins des jeunes enfants** 25

3.1 Les besoins d'encadrement 25

3.2 Les besoins d'entretien physique et psychologique 28

3.2.1 Les centres locaux de services communautaires 28

3.2.2 Les centres de services sociaux 31

3.3 Les besoins de stimulation du développement 32

3.3.1 Le milieu scolaire 33

3.3.2 Les services de garde reconnus 34

3.3.3 Les universités et les établissements de santé 35

3.3.4 Les divers organismes et associations de parents 36

3.3.5 Les municipalités 37

3.3.6 Les médias 38

Page

CHAPITRE 4 — **Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants** 41

4.1 «Penser éducation» 41

4.1.1 L'encadrement: de la «garde» à la relation véritable 42

4.1.2 Le bien-être physique et psychologique: vers l'acquisition d'une hygiène de vie 43

4.1.3 La stimulation du développement: de l'attentisme à l'éveil actif 44

4.2 Le développement de la compétence des parents 46

4.3 Une action de dépistage et d'appui 48

4.4 Un engagement accru du secteur de l'éducation 50

4.5 La coordination des actions 53

4.6 La place de l'enfant dans notre société 55

CONCLUSION 59

ANNEXE 61

Introduction

Les tout jeunes enfants, ceux qui n'ont pas l'âge de fréquenter l'école ou les services d'éducation préscolaire, font beaucoup parler d'eux ces années-ci. C'est que les changements profonds qui touchent la vie des familles, la participation au marché du travail et la définition des rôles des hommes et des femmes obligent nos sociétés à remodeler leur façon de les accueillir. C'est aussi qu'ils sont moins nombreux, leur diminution même jetant une lumière nouvelle sur leur potentiel et sur leur importance stratégique pour l'avenir de notre collectivité. Enfin, et justement parce qu'on n'a pas encore établi tous les services de garde unanimement réclamés pour faire face aux situations nouvelles, c'est que les jeunes enfants sont devenus très «dérangeants».

Dans des perspectives diverses, mais inextricablement reliées les unes aux autres, les jeunes enfants sont au coeur d'un vaste débat social dont les éléments s'affirment de plus en plus nettement. Évolution de la famille, condition féminine, dénatalité, survivance nationale, services de garderie: c'est autour de ces coordonnées que s'explicitent et se cristallisent actuellement les discussions et les prises de position. C'est un débat fondamentalement sain, qui a l'immense avantage d'aviver la conscience des réalités de la petite enfance et de ses multiples prolongements sociaux, culturels, économiques et politiques. Si le Conseil a tenu à prendre part aux réflexions en cours, ce n'est donc pas pour éveiller à une réalité qui serait ignorée. C'est plutôt et simplement pour attirer l'attention sur une dimension essentielle de ce vaste dossier: ***les besoins proprement éducatifs des jeunes enfants***[1].

Dérivée d'aucun autre impératif, aussi important et aussi noble soit-il que le progrès de la condition féminine, la survivance biologique de la nation ou la sauvegarde de certaines valeurs familiales, la dimension éducative nous plonge au centre même des enjeux de la petite enfance: celle-ci n'est-elle pas tout entière croissance, cheminement, développement? N'est-elle pas le moment où tout se joue et où se prennent les «décisions» personnelles les plus déterminantes, où se disent les premiers «oui» – et aussi les premiers «non» – à la vie, à la connaissance, à l'«autre» et même à soi-même? N'est-elle pas cette étape éminemment active où, avec des efforts et dans une solitude dont les images insouciantes des poupons roses des panneaux-réclames ne donnent pas toujours une juste idée, s'accomplissent des tâches d'apprentissage énormes? La petite enfance est, dans son essence même, une grande aventure d'éducation. C'est de cela qu'il est question dans cet avis. Avant toute chose et par-delà la promotion de toute autre cause incidente. Disons-le d'emblée et sans ambages: cet avis est ***un plaidoyer pour la prise en compte des besoins proprement éducatifs des jeunes enfants***[2].

---

1. Le Conseil a déjà émis un avis sur le sujet, en septembre 1979: «L'éducation et les services à la petite enfance», *L'État et les besoins de l'éducation. Rapport 1979-1980*, Québec, 1980, pp. 191-203.

2. À cet égard, il y a tout lieu de se réjouir de l'intérêt actuellement manifesté par l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires pour les questions entourant la petite enfance. (Voir: Yves Archambault, *La Petite Enfance*, ADIGECS, avril 1988. Depuis l'adoption du présent avis, ce document préliminaire a servi de base à une prise de position officielle de l'ADIGECS et à la tenue, en décembre 1988, d'un colloque de l'association sur le sujet.)

Le présent avis comprend quatre chapitres. Le ***premier*** trace un portrait global des jeunes enfants du Québec: leur nombre, leurs besoins généralement reconnus, les enjeux propres à cette étape de la vie. Le ***deuxième*** chapitre décrit la manière dont la famille, ce lieu premier des réponses offertes aux jeunes enfants, assiste ces derniers dans leurs diverses tâches de croissance. Le ***troisième*** chapitre traite de la contribution complémentaire de partenaires sociaux autres que la famille. Le ***quatrième*** et dernier chapitre propose certaines orientations susceptibles de renforcer et d'améliorer la réponse collective, celle de la famille et celle des autres intervenants, aux besoins éducatifs des jeunes enfants.

Il n'y a pas de façon neutre d'aborder une question du genre de celle qui est traitée ici; plusieurs parlent même de convictions préalables, voire de parti pris. Si tel est bien le cas, on ne fera sûrement pas grief au Conseil de promouvoir ici une approche proprement éducative des besoins de la petite enfance et d'avoir un parti pris pour les jeunes enfants eux-mêmes et pour leur droit à la vie, à la connaissance et à la pleine croissance.

CHAPITRE 1

Les jeunes enfants: éléments de description

On s'entend généralement pour appeler «petite enfance» ou «prime enfance» cette période de vie de l'enfant qui s'étend de la naissance à la fréquentation de l'école ou de la maternelle. Le moment du début de cette fréquentation marque, en effet, vers l'âge de cinq ans, un seuil particulièrement significatif, qui justifie qu'on en distingue unanimement l'avant et l'après. C'est de cet «avant» qu'il est question dans cet avis.

Ce premier chapitre rassemble un certain nombre de données descriptives sur les jeunes enfants du Québec. Combien sont-ils? Où vivent-ils? Et, surtout, quels sont les besoins propres à cet âge et quels sont les enjeux proprement éducatifs de cette étape de la vie? Les trois sections de ce chapitre traitent successivement et brièvement de ces questions: des données démographiques de base, des besoins des jeunes enfants et des enjeux éducatifs propres à cet âge.

1.1 Des données de base

En décembre 1987, le Québec comptait 420 052 enfants âgés entre 0 et 4 ans inclusivement. Cette population, qui constitue la «petite enfance», correspondait à environ 6,37% de la population totale du Québec[1]. Les données du recensement de 1986 indiquaient un taux de 7,15% pour la population des enfants de 0-4 ans de l'ensemble du Canada, avec des pourcentages spécifiques de 7,16 pour les provinces Maritimes, de 6,61 pour le Québec, de 6,94 pour l'Ontario et de 7,86 pour les provinces de l'Ouest[2]. Entre les années 1980 et 1987, la population des jeunes enfants québécois a connu un taux moyen de régression de 9,27%, la diminution la plus élevée se situant chez les enfants de moins de deux ans. Le tableau 1 fait état

1. Le pourcentage est établi en tenant compte de la population des enfants de 0-4 ans évaluée en décembre 1987 par la Régie des rentes du Québec et de la population totale provisoire estimée à 6 592 600 au 1er juin 1987 par le Bureau de la statistique du Québec. Pour l'année 1986, les mêmes sources indiquent respectivement un total de jeunes enfants de 0-4 ans de 427 106, en décembre 1986, pour une population totale révisée de 6 540 200 au 1er juin 1986, ce qui donne un pourcentage de 6,53. Voir, à ce sujet: Régie des rentes du Québec, *Statistiques 1987*, Régime de rentes du Québec, Allocations familiales du Québec, données tirées du tableau 3, p. 47; Bureau de la statistique du Québec, *La Situation démographique au Québec, Édition 1988*, données tirées du tableau 1.1, p. 16.

2. Pour les données concernant les provinces canadiennes, voir: Bureau de la statistique du Québec, *La Situation démographique au Québec, Édition 1988*, données tirées du tableau 104, p. 110. On dispose aussi de statistiques qui permettent de voir en parallèle les populations d'enfants de 0-4 ans, encore que les années de recensement ne soient pas partout les mêmes et que certains dénombrements de population correspondent à des méthodes d'estimation plutôt qu'à des méthodes de recensement. Ainsi, à titre indicatif, on peut comparer les taux de population enfantine 0-4 ans des pays suivants, pour l'année 1985.

RFA	: 4,91%	Grèce	: 6,80%
France	: 6,91%	Portugal	: 7,11%
Italie	: 5,35%	Espagne	: 6,99%
Pays-Bas	: 6,05%	États-Unis	: 7,54%
Danemark	: 5,21%		

Ces données sont tirées de: Eurostat, *Statistiques démographiques*, 1986, thème 3, série C; US Department of Commerce, Bureau of the Census, *State Population and Household Estimates, With Age, Sex, and Components of Change: 1981-87*, table 5, p 15 (Current Population Reports, Series P-25, no 1024).

de l'évolution des populations d'enfants de 0 à 4 ans entre les années 1980 et 1987[3]. Il ne tient cependant pas compte de la population des enfants de cinq ans, évaluée selon la même source à 90 275.

TABLEAU 1
RÉPARTITION DES ENFANTS 0-4 ANS EN DÉCEMBRE, DE 1980 À 1987 ET % DE RÉGRESSION ENTRE LES ANNÉES 1980 ET 1987

âge/an	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	% de régression
-1 an	86 236	87 775	85 208	80 509	77 998	75 448	76 874	75 697	(12,22)
1 an	97 216	95 646	94 198	90 065	86 991	87 411	85 078	83 626	(13,98)
2 ans	93 201	97 267	95 860	94 241	90 029	87 160	87 667	85 397	(8,37)
3 ans	93 662	93 165	97 412	95 764	94 092	90 100	87 280	87 853	(6,20)
4 ans	92 660	93 569	93 260	97 171	95 670	94 172	90 207	87 479	(5,59)
Total	462 975	467 422	465 938	457 750	444 780	434 291	427 106	420 052	(9,27)

La population des enfants de 0-4 ans se répartit évidemment dans toutes les régions administratives du Québec, mais elle se trouve fortement concentrée dans les régions administratives de Montréal et de Québec. Il est vrai que ces régions couvrent des territoires qui dépassent largement les zones des villes respectives. À elles seules, ces régions administratives regroupent près de 70% de la population totale des jeunes enfants. En fait, la proportion des enfants observée dans chacune de ces régions correspond d'assez près à la distribution de la population totale du Québec dans ces mêmes régions[4]. Le tableau 2 illustre la répartition des jeunes enfants de 0-4 ans, selon la région, au 31 décembre 1987[5].

3. Régie des rentes du Québec, *Statistiques 1987*, données tirées du tableau 3, p. 47. Il semble que le nombre d'enfants âgés de moins d'un an soit sous-estimé, à cause de l'intervalle qui s'écoule entre la naissance de l'enfant et son inscription au fichier des allocations familiales. Voir , à ce sujet : Régie des rentes du Québec, « Statistiques, Janvier 1988 et janvier 1987 », *Rentes actualités*, vol. III, no 2, 1988, p. 14.

4. On se base ici sur la population enfantine dénombrée par région en 1986 par la Régie des rentes du Québec et sur la distribution de la population du Québec par région, selon le recensement 1986 de Statistique Canada. La région de Montréal comprend 53,94% de la population enfantine et 56,8% de l'ensemble de la population du Québec. Dans trois régions administratives (Bas-Saint-Laurent-Gaspésie, Québec, Trois-Rivières), la proportion de la population enfantine est pratiquement identique à celle de la population générale. Dans les autres régions, elle dépasse légèrement la proportion de la population générale représentée par la région. Voir, à ce sujet : Régie des rentes du Québec, *Statistiques 1986, Régime des rentes du Québec, Allocations familiales du Québec*, données tirées du tableau 5, p. 49; Bureau de la statistique du Québec, *La Situation démographique au Québec, Édition 1988*, données tirées du tableau 203, p. 119.

5. Régie des rentes du Québec, *Statistiques 1987*, données tirées du tableau 5, p. 49.

TABLEAU 2

RÉPARTITION DES ENFANTS 0-4 ANS SELON LA RÉGION — 31 DÉCEMBRE 1987

Région	0-4 ans	%
Bas-Saint-Laurent — Gaspésie	14 556	3,47
Saguenay — Lac-Saint-Jean	22 002	5,24
Québec	65 641	15,63
Trois-Rivières	28 301	6,74
Estrie	16 277	3,87
Montréal	229 390	54,61
Outaouais	20 935	4,98
Abitibi-Témiscamingue	12 272	2,92
Côte-Nord	7 378	1,76
Nouveau-Québec	2 124	0,51
Autres (autres provinces, hors du Canada, indéterminées)	1 176	0,28
TOTAL	420 052	100,00

La famille constitue le premier milieu de vie des jeunes enfants. La très grande majorité de ceux-ci sont issus de familles composées de deux enfants ou détiennent le statut d'«enfant unique». En 1987, 332 817 enfants — soit plus de 79% des jeunes enfants de 0 à 4 ans — font partie de telles familles, alors que les 87 235 autres proviennent de familles de trois enfants ou plus[6]. La famille biparentale, qui inclut également la famille dite reconstituée — c'est-à-dire celle qui est issue d'une nouvelle union —, constitue le milieu de vie des enfants dans près de 80% des cas[7], le modèle de la famille monoparentale représentant la quasi-totalité des autres formes d'encadrement. Pour des raisons d'éducation ou de protection sociale, certains enfants sont placés dans des familes dites «d'accueil». En 1985, on estimait à 1 287 le nombre d'enfants entre 0 et 4 ans[8] placés dans des familles d'accueil.

Au cours des dernières années, le profil de la population du Québec a été modifié par la présence accrue de communautés culturelles diverses. Cela se reflète dans le portrait des familles et, partant, dans la diversité ethnique des jeunes enfants. Ainsi, en 1986 et en 1987, on évaluait respectivement à 1 064 et à 1 439 annuellement le nombre d'enfants entre 0 et 4 ans identifiés comme immigrants admis[9]. Au recensement de 1981, on dénombrait

6. Québec, *Statistiques 1987*, données tirées du tableau 4, p. 48.

7. Voir à ce sujet : Gouvernement du Québec, *Le Soutien collectif recommandé pour les parents québécois. Rapport du Comité de la consultation sur la politique familiale*, 2e partie, 1986, p. 17.

8. La population des enfants de 5 ans placés en famille d'accueil est incluse dans la catégorie d'âge 5-11 ans, laquelle compte 3 169 enfants. Voir, à ce sujet : Ministère de la Santé et des Services sociaux, Direction de la consultation et de la protection sociale, *Données statistiques au 31 décembre 1985*.

9. *L'Immigration au Québec*, Bulletin statistique annuel, volume 13, années 1986 et 1987, tableau 11.

au Québec 40 685 enfants de 0-4 ans d'origines autres que française ou britannique, ce qui correspondait à environ 8,6% de la population enfantine[10]. Ce nombre inclut à la fois les petits immigrants admis durant cette année et les jeunes d'origines autres que française et britannique nés au Québec. L'intérêt de telles observations réside, on le comprendra, dans le fait qu'elles laissent deviner l'existence d'une diversité de valeurs ou de comportements quant aux choix relatifs à l'éducation des enfants, valeurs et comportements qui se greffent sur des perceptions tout aussi variées des besoins que les jeunes enfants ressentent ou expriment.

Il existe également des différences liées au statut socio-économique des familles. Selon le Conseil national du bien-être social du Canada, on estime à 851 000 le nombre de familles canadiennes ayant des revenus inférieurs au seuil de la pauvreté; on évalue à plus d'un million — soit à un enfant sur six — le nombre d'enfants vivant au sein d'une famille à faible revenu[11]. Afin de mieux prendre en compte les besoins de certains jeunes enfants de quatre et cinq ans, le réseau scolaire québécois a mis sur pied, dans le cadre d'une politique sur l'école en milieu économiquement faible[12], des services éducatifs pour les enfants issus de milieux identifiés comme tels. Pour les années 1986-1987 et 1987-1988, on évalue respectivement à 6 240 et 5 973 le nombre d'enfants de quatre ans rejoints par les différents types de maternelle-classe, de maternelle-animation et de maternelle-maison[13]. De telles mesures ont été instituées en vue de répondre aux besoins de stimulation de ces enfants et de leur fournir ainsi des compléments éducatifs appropriés.

Sur le plan des caractéristiques individuelles, les tout-petits manifestent aussi une grande diversité de potentiels. Ainsi, on observe un certain nombre d'enfants qui présentent des déficiences de différentes natures. Depuis quelques années, une attention accrue a été portée à leur identification et à la mise en place de mesures découlant des politiques sociales et éducatives mises de l'avant depuis le début de la décennie. Il est difficile, cependant, de dénombrer exactement tous les enfants de 0-4 ans présentant des difficultés, les enfants n'étant soumis à aucun recensement obligatoire avant l'âge scolaire. Toutefois, une allocation supplémentaire mensuelle est versée pour l'enfant handicapé dont la gravité du cas est reconnue par la Régie des rentes. Parmi ces déficiences, on observe des cas de maladie chronique, de déficience motrice, de retard mental, de déficience auditive, de déficience visuelle et des psychopathologies, les trois premiers types de cas étant les plus fréquents. En 1987, on évaluait à 3 265 le nombre d'enfants entre 0 et 4 ans présentant

10. Les données du recensement de l'année 1986 n'étant point disponibles, on ne peut mettre à jour ce pourcentage de 8,6% identifié pour l'année 1981. *Source:* Recensement du Canada, année 1981, compilation spéciale du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.

11. Il s'agit ici d'enfants de moins de 16 ans. Voir, à ce sujet: Conseil national du bien-être social, *Les Seuils de pauvreté de 1988*, avril 1988, p. 7.

12. MEQ, *L'École s'adapte à son milieu. Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible*, 1980.

13. MEQ, *Statistiques de l'éducation, préscolaire, primaire, secondaire*, 1988, p. 21.

un handicap relié aux catégories mentionnées. Le tableau 3 établit la répartition du nombre de jeunes enfants handicapés selon l'âge et le sexe au 31 décembre 1987[14]. On note une progression du nombre de cas selon l'âge des enfants, progression qui, essentiellement, serait attribuable au repérage de la déficience.

RÉPARTITION DES ENFANTS HANDICAPÉS SELON L'ÂGE ET LE SEXE — 31 DÉCEMBRE 1987

Âge	Garçons	Filles	Total
−1 an	121	139	260
1 an	292	220	512
2 ans	426	323	749
3 ans	476	344	820
4 ans	516	408	924
0-4 ans	1 831	1 434	3 265

Quant à eux, en 1986-1987 et en 1987-1988, les réseaux scolaires public et privé ont répertorié, pour fins de services éducatifs, 2 351 et 2 356 enfants de quatre et cinq ans identifiés comme étant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ces chiffres n'incluent pas, cependant, tous les enfants aux prises avec les difficultés fonctionnelles signalées par les professionnels de l'intervention scolaire. On ne saurait également omettre de rappeler que les réseaux public et privé d'enseignement accueillent à demi-temps la quasi-totalité des enfants de cinq ans en classe ordinaire. Pour les années 1986-1987 et 1987-1988, on évalue à 90 133 et à 86 106 respectivement le nombre d'enfants inscrits à l'éducation préscolaire. De plus, durant les mêmes années, des mesures d'accueil et de francisation ont rejoint 1 513 et 1 619 enfants de cinq ans, de même que 24 et 1 enfants de quatre ans[15].

Ce portrait de la population enfantine comporte forcément des imprécisions. Les données statistiques actuellement disponibles ne permettent pas d'offrir un portrait plus précis de cette population, au-delà des grands axes qui concernent le nombre, la provenance et certaines autres caractéristiques. La description des services complémentaires à la famille permettra cependant de préciser ce profil, du moins sous certains aspects, en identifiant les services que des enfants requièrent pour leurs besoins particuliers.

14. Régie des rentes du Québec, *Statistiques 1987*, données tirées du tableau 9, p. 53.

15. Toutes ces données sont tirées de: MEQ, *Statistiques de l'éducation, préscolaire, primaire, secondaire*, 1988, p. 21. Le milieu scolaire retient six catégories de handicaps sous l'appellation d'« enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage »: handicap mental, handicap visuel, handicap auditif, handicap physique, mésadaptation socio-affective et troubles d'apprentissage. Dans le cas des services éducatifs aux enfants de quatre ans, le milieu scolaire ne retient toutefois que les cas identifiés comme étant lourdement handicapés. »

1.2 Des besoins de divers ordres

Les besoins des jeunes enfants ont fait l'objet de nombreux ouvrages et continuent d'alimenter bon nombre de discussions et de publications dans diverses disciplines et dans plusieurs groupes. Il s'en trouve peu pour dire qu'il y a là une préoccupation banale ou pour affirmer qu'on peut faire l'économie de leur prise en considération. Plus encore, il existe une sorte d'unanimité autour de l'idée que les besoins des tout-petits doivent être pris en compte par les parents, à défaut de quoi il y a risque de voir leur développement compromis. Il semble, du même coup, qu'on accepte l'idée que l'État, par l'entremise des institutions sociales, puisse soutenir les familles ou pallier certaines insuffisances. Ces intentions vont même au-delà d'une position qui se satisferait d'un accent mis sur le seul bien-être physique des enfants. Mais, à quoi se réfère-t-on au juste, lorsqu'on parle des besoins des jeunes enfants[16]?

Au cours des dernières années, le concept d'« enfant compétent » s'est développé et affermi dans les milieux intéressés à la petite enfance, suggérant l'idée que le jeune enfant exige d'être stimulé pour se développer[17]. Cette perspective éducative s'est exprimée dans différents courants qui ont influencé, on le sait, l'intervention faite dans le cadre formel de l'éducation préscolaire à l'école. Ces courants ont également inspiré les attitudes éducatives de nombreux parents et influencé leurs interventions auprès des petits, dès la naissance. Une « pédagogie familiale[18] » s'est imposée peu à peu. Certes, cet objectif du développement de l'intelligence des enfants ne peut être dissocié de la condition préalable à sa poursuite efficace, c'est-à-dire d'un niveau de santé satisfaisant chez les enfants[19]. Aussi, la notion de besoin s'est-elle élargie pour englober tous les aspects de la personne de l'enfant, au-delà de la garde et de l'entretien physique et psychologique, et pour s'attacher au développement des facultés intellectuelles.

Exprimés sous différentes formes par les spécialistes de la petite enfance, les besoins des jeunes enfants gravitent autour de certains grands axes qu'il n'est pas inutile de rappeler ici. Généralement, on s'entend pour dire que l'éducation du jeune enfant exige que l'on prenne en considération tous les aspects de sa personne et que l'on crée les conditions qui permettent d'assurer sa santé physique et mentale, sa sécurité physique et affective, le développement de son potentiel intellectuel et de sa créativité, sa croissance spirituelle, son adaptation et son intégration sociales, son identité psychologique et culturelle. Il semble même s'établir un consensus pour situer les besoins des

16. R. Misiti parle de complexité pour définir le concept de « besoin » et attire l'attention sur la multiplicité des références qu'il évoque : motivation psychologique, manque, besoins ressentis, prescrits, provoqués, latents, primaires ou fondamentaux (biologiques), secondaires (socioculturels), etc. R. Misiti, *Les Besoins du jeune enfant*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1979, pp. 3-4.

17. *Ibid.*, p. 21.

18. Ce terme de plus en plus utilisé se réfère à l'ensemble des activités « ... relatives à la formation de l'enfant dans sa famille, qui a conduit à l'organisation d'une éducation des parents ». Voir, à ce sujet : G. Mialaret, J. Vial, *Histoire mondiale de l'éducation*, Tome 4, *De 1945 à nos jours*, Paris, PUF, 1981, pp. 363-374.

19. W. van der Eyken, *L'Éducation des enfants de 3 à 8 ans en Europe dans les années 80*, Conférence permanente des ministres européens de l'éducation, Lisbonne, 1981, p. 42.

enfants dans l'une ou l'autre de ces catégories[20]. Différentes typologies sont d'ailleurs présentées pour décrire les besoins. Les unes proposent des regroupements qui allient «santé, survie et confort physique», d'une part, «bien-être et intérêt propres», de même que «stimulation positive en vue du développement des capacités et des aptitudes[21]», d'autre part. D'autres conviennent de fonctions plus spécifiquement reliées à la garde, aux soins relatifs à la santé physique, à l'épanouissement psychosocial et au développement cognitif[22].

Si les différents énoncés sur les besoins des enfants évoquent, la plupart du temps, les domaines plus spécifiques du développement pour lesquels des actions éducatives sont souhaitées, il n'est pas toujours évident qu'ils suggèrent des actions précises à conduire. Le plus souvent, l'on convient du caractère général des besoins, en acceptant que les réponses soient modulées selon les contextes particuliers: âge, caractéristiques du fonctionnement. Des auteurs se sont ainsi attachés à dégager ce qui leur semble plus fondamental dans l'éducation des petits et à préciser ce qui est indispensable pour leur développement. D'autres ont entrepris de définir, pour chaque niveau d'âge ou selon différents potentiels, la nature des besoins spécifiques à combler[23]. On voit donc que la notion de besoin suggère l'attachement à un domaine ou à une particularité du développement, ou encore la mise en oeuvre d'une conduite éducative convenant à l'un ou à l'autre de ces domaines. C'est sans doute pour ces raisons que l'on parle indistinctement de «besoins éducatifs» à combler ou de réponses éducatives à fournir, de «besoins spécifiques» à rencontrer selon telle caractéristique de l'enfant ou selon telle catégorie d'âge. De façon générale — et c'est ce qu'on retiendra pour les fins du présent avis —, on regroupe en ***trois catégories*** l'ensemble des besoins des jeunes enfants: besoins d'***encadrement***, besoins d'***entretien physique et psychologique*** et besoins de ***stimulation du développement***.

Parallèlement à une meilleure connaissance des besoins des jeunes enfants et de l'investissement que cela nécessite pour les adultes, le discours social nous oriente, depuis les dernières années, sur les besoins des adultes, notamment sur les objectifs reliés à leur épanouissement personnel, social et professionnel. Les femmes ont particulièrement été sollicitées par ces messages qui les invitent à participer autrement à la société et à orienter leurs efforts vers leur développement personnel. Des mutations profondes dans les mentalités et les valeurs ont aussi eu des répercussions sur la vie des couples. Leur venue sur le marché du travail a également obligé les femmes à modifier leur mode de présence à la famille. Ces changements ont contribué, on le sait, à instaurer des rapports différents au sein de la famille et ont

---

20. R. Misiti, op. cit., p. 8.

21. W. van der Eyken, op. cit., p. 42.

22. Voir, à ce sujet: J. Hamel, *Les Services québécois à la petite enfance: un descriptif*, MEQ, Direction des politiques et plans, 1980; R. Grégoire, *Vers une politique de la prime enfance, Préoccupations et tendances dans les pays occidentaux et interrogations sur la situation au Québec*, Document de travail, décembre 1982; G. Biron, *L'Éducation et les services à la petite enfance. État de la question et perspectives d'ensemble*, MEQ, Service de l'élaboration des politiques, 1984.

23. Voir, à titre d'exemples: A. S. Honig, «Meeting the Needs of Infants», *Dimensions*, janvier 1983, pp. 4-7; A.E. Lupkowski, «Meeting the Needs of Gifted Preschoolers», *Children Today*, mars-avril 1985, pp. 10-14; E. Dedman, B. Lindsey, B. Strenecky, L. Lewin, «The Medically Special Child», dans *Instructor*, janvier 1984, pp. 47-54.

obligé à repenser les structures sociales du travail. De telles pratiques ont eu des effets sur les politiques et les encadrements sociaux. L'omniprésence des médias, l'accès accru à divers modes de communication et les pressions nouvelles exercées sur les individus ont influencé la façon de voir l'éducation des enfants et le partage social des responsabilités à leur endroit.

Il serait vain d'espérer que la famille redevienne ce qu'elle était «jadis» ou de nier l'évolution des moeurs sociales liées aux individus ou aux institutions. Les temps ont changé, les exigences aussi. Alors que la tendance sociale allait presque exclusivement dans le sens d'une puériculture axée sur les bons soins et la saine alimentation des jeunes enfants, les approches actuelles proposent une vision différente et élargie de leurs besoins et suggèrent des défis autrement plus exigeants en ce qui a trait à leur développement. En même temps, les adultes offrent une présence et une disponibilité différentes à l'enfant. Aussi convient-il de se demander si les réponses apportées aux jeunes enfants dans notre société correspondent vraiment aux exigences éducatives sous-jacentes à la notion émergente de développement de l'«enfant compétent» ou si elles concernent les seuls besoins liés à l'encadrement et au maintien de la santé physique ou psychologique des enfants. L'examen de cette question est nécessaire et préalable à toute entreprise d'orientation ou d'amélioration des services offerts à la petite enfance.

1.3 Un enjeu éducatif: croître et apprendre

Parler de la petite enfance et de l'enjeu éducatif de cette période peut sembler superflu et inutile, étant donné la familiarité des thèmes évoqués et l'effet de saturation que les nombreux conseils dispensés ont pu provoquer chez plusieurs. La presse populaire ou spécialisée, de même que les médias électroniques, nous ont en effet présenté des discours ou des images sur à peu près tous les sujets qui concernent l'enfant, depuis l'importance des jouets sécuritaires jusqu'à l'explication des peurs de l'enfant ou à l'impact bénéfique des contes de fées sur leur imaginaire. La plupart de ces communications se sont avérées aussi utiles que nécessaires pour nous révéler le monde de l'enfance et nous permettre de transiger plus efficacement avec lui.

Plus récemment encore, les sujets se sont diversifiés autour du monde des enfants, au point d'aborder des questions d'ordre éthique, social ou économique qui concernent leur présence, leur rattachement biologique ou les coûts financiers que leur entretien nécessite[24]. On serait ainsi porté à croire que notre société fait une large part à tout ce qui touche l'enfant et son éducation. Certes, l'enfant constitue une préoccupation importante dans notre société, mais les questions que sa présence et son développement soulèvent sont le plus souvent abordées sous l'angle des préoccupations des adultes ou des institutions, même si ce discours entretient, dans plusieurs cas, des préoccupations d'ordre éducatif. On parlera ainsi fréquemment de la garde des enfants en fonction des besoins des femmes, des crédits d'impôt pour les enfants ou des prestations sociales à accorder aux mères, pour des motifs personnels liés à la fiscalité ou pour des motifs institutionnels reliés au travail.

---

24. Citons, en particulier, les questions reliées à la dénatalité, aux nouvelles méthodes de reproduction, aux mères porteuses, à la fiscalité, etc.

L'enjeu éducatif dont il est ici question concerne directement l'enfant, sa croissance et ses apprentissages. Il se situe nettement dans la perspective de ce qui peut être gagné ou perdu par l'enfant lui-même, selon qu'on se préocupe ou non de sa croissance ou, comme on l'a dit plus haut, du développement de sa «compétence». La croissance harmonieuse de l'enfant exige que, en plus des préoccupations reliées à son encadrement et au maintien de sa condition physique et psychologique — ou mieux: à l'intérieur et à la faveur de ces préoccupations —, des actions pertinentes et suffisantes soient accomplies, en temps opportun, afin de lui permettre de «se» construire et de déployer ses possibilités[25]. Si certaines théories accordent une place prépondérante à l'hérédité, d'autres, en revanche — et elles sont de loin les plus acceptées par la communauté scientifique —, insistent sur la part déterminante de l'environnement et sur l'importance des stimulations de tous ordres pour expliquer le développement de l'être humain[26].

L'enfant laissé à lui-même ou peu stimulé a du mal à acquérir les comportements et les attitudes nécessaires à son développement et à sa croissance. L'enfant a besoin d'être aidé par des stimuli appropriés et cela, sur tous les plans. Pour développer sa motricité, son acuité sensorielle, son langage, son équilibre émotif et sa pensée, l'enfant a besoin d'interagir avec les personnes et les choses de son environnement; il a besoin de recevoir les stimulations appropriées et de pouvoir, en retour, agir sur ces personnes et ces choses. Par exemple, c'est en exerçant certains comportements moteurs, en utilisant son langage, en réagissant aux attitudes de son entourage ou en s'interrogeant sur le fonctionnement des choses qu'il peut façonner des réponses appropriées et développer des modèles significatifs de comportements adaptés aux événements et aux personnes. Cela nécessite que, au-delà de la présence physique, il entre en relation avec l'adulte, vive des expériences valables et significatives et dispose de moments suffisants en qualité, en nombre et en durée pour exercer de telles habiletés.

L'entrée des enfants à la maternelle est d'ailleurs généralement la première occasion de jeter un regard plus systématique sur les actions entreprises depuis la naissance; les bilans qui se dégagent laissent alors apparaître des situations fort diverses quant à l'état de développement des petits. Alors que les uns possèdent les habiletés qui leur permettent de s'engager aisément, brillamment même, dans des apprentissages plus spécifiques, d'autres

25. Piaget insiste sur la conjonction et l'interaction des facteurs liés à la maturation, à l'expérience et aux influences de l'environnement, eux-mêmes coordonnés par le processus d'équilibration, sorte de mécanisme d'autorégulation chez l'enfant. Voir, à ce sujet: J Piaget, *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neufchâtel, Delachaux et Niéstlé, 1970.

26. Certains théoriciens de l'intelligence (Burt, 1940; Jensen, 1969) voient celle-ci comme une faculté innée, non susceptible d'être développée par l'environnement. Cette position est contredite par ceux qui se sont préoccupés des théories de l'apprentissage (Thorndike, 1926; Watson, 1930, Sternberg, 1969), des théories psychométriques (Spearman, 1927; Thurstone, 1938; Wechsler, 1958, Guilford, 1967; Binet, 1973) des théories cognitives (Piaget, 1972) et des théories du traitement de l'information (Newell et Simon, 1958; Pibram, 1960, Sternberg, 1969; Resnick, 1976; Pellegrino et Glaser, 1980). Voir, à ce sujet: R. J. Sternberg, *Intelligence Applied, Understanding and Increasing your Intellectual Skills*, San Diego, Harcourt Brace Jovanovich Inc., 1986, pp. 1-21.

semblent privés des «équipements de base» qui les disposeraient à entreprendre leur cheminement scolaire de façon naturelle et autonome. Plusieurs enfants font montre d'une fragilité, voire d'une faiblesse marquée sur les plans de l'aisance motrice et verbale, de l'équilibre affectif, de l'autonomie sociale et de la vivacité de la pensée[27].

Que s'est-il passé chez les enfants pour lesquels on constate une sous-performance par rapport à leurs possibilités réelles, voire des déficiences graves sur les plans moteur, verbal, affectif et intellectuel? L'écart constaté entre les enfants, lors de l'arrivée à la maternelle, laisse deviner des degrés différents de prise en charge éducative, prise en charge qui se définit autant par la nature et la qualité des expériences vécues que par celles de l'accompagnement éducatif prodigué. Toute la petite enfance, qui semble à certains figée ou passive, constitue au contraire une étape fort active et fondamentalement créatrice, durant laquelle l'enfant édifie sa propre identité et sa structure de communication avec le monde extérieur.

Cette période présente des caractéristiques particulières qui ne se retrouvent pas aux autres âges de la vie[28]. C'est d'abord une période de croissance accélérée, au cours de laquelle s'effectuent des changements rapides et constants, marqués par des acquisitions sur tous les plans. Ces changements, ou leur apparition plus ou moins précoce, sont eux-mêmes provoqués par les stimulations offertes dans l'environnement familial et social, ce qui fait dire à d'aucuns que c'est aussi une période de dépendance très grande par rapport au monde ambiant et, en particulier, par rapport aux parents. Cette période constitue également une période de non-retour dans la vie de l'enfant, période au-delà de laquelle on se trouve dans l'impossibilité de compenser les lacunes éprouvées. Les carences sociales et affectives, de même que l'absence ou la faiblesse des stimulations de l'intelligence, peuvent certes faire l'objet d'un rattrapage ultérieur, mais ce dernier, et c'est là l'enseignement des expériences éducatives compensatoires[29], ne peut jamais restaurer intégralement le potentiel initial de l'individu. On ne saurait donc trop insister sur l'***unicité***, la ***fragilité*** et l'***irréversibilité*** de cette période pour justifier la nécessité d'actions à caractère éducatif et prendre ainsi activement en charge le développement des enfants.

---

27. Ces propos ont été largement commentés dans l'avis du Conseil portant sur l'éducation préscolaire. C'est d'ailleurs en ce sens que le Conseil soulignait l'importance d'ajuster les réponses éducatives aux besoins diversifiés des enfants de l'éducation préscolaire. Voir, à ce sujet: CSE, *L'Éducation préscolaire: un temps pour apprendre*, p. 12.

28. Plusieurs spécialistes de l'enfance sont insisté sur la nature et l'importance des acquisitions des enfants entre la naissance et l'âge scolaire. Citons, en particulier: J.M. Hunt, *Intelligence and Experience*, New York, Ronald Press, 1961; B. Bloom, *Stability and Change in Human Characteristics*, New York, Wiley, 1964; M. A. McCarthy, J.P. Houston, *Fundamentals of Early Childhood Education*, Cambridge, Winthrop Publishers, 1980; B. Tizard, M. Hughes, *Young Children Learning*, Cambridge, Harvard University Press, 1984; B. L. White, *The First Three Years of Life*, édition révisée, New York, Prentice-Hall, 1985.

29. On connaît le succès mitigé des projets d'éducation compensatoire au regard de l'amélioration des performances scolaires ultérieures. Si de telles expériences apportent des bénéfices certains sur le plan des attitudes et des conduites socio-affectives des enfants et des parents concernés à l'égard des apprentissages, elles ne peuvent pas reprendre de façon systématique les phases du développement de l'enfant. Voir, à ce propos: R. H. McKey, L. Condelle, H. Dawson, B. Barrett, C. McConkey, M. Plantz, *The Impact of Head Start on Children Families and Communities*, Washington, D.C., CSR Inc., 1985.

En fait, le jeune enfant est fondamentalement un être en situation d'apprentissage. C'est sa tâche à temps complet de croître et d'apprendre. Sans doute n'a-t-on pas tort de penser à la petite enfance comme à une période faite de spontanéité, de fantaisie et de jeu. Mais on ferait bien de se méfier des représentations nostalgiques qu'on en véhicule souvent, comme si la petite enfance était marquée par l'insouciance, l'absence de préoccupations et de problèmes, voire par une atmosphère de vacances incessantes. La réalité est tout autre. Le jeune enfant «travaille» sans cesse: même quand il joue — heureusement qu'il vit cela comme un jeu, d'ailleurs —, il développe ses réflexes, ses muscles, sa coordination, sa perception, sa maîtrise de l'environnement. Quand on prend conscience du nombre et de l'importance de ses apprentissages — marcher, parler, manger, composer avec autrui, se situer dans l'espace et le temps, etc. —, on ne peut que se demander comment il réussit à tout faire cela en si peu de temps; et mine de rien. Ce «travail de géant» ne saurait se faire sans angoisse, au niveau des fantasmes sinon à celui du discours conscient. Outre qu'il exige prise en compte et appui appropriés, ce «grand oeuvre» commande un infini respect: nos jeunes enfants se construisent et nous construisent.

*
* *

Moins nombreux qu'ils n'étaient, engagés dans une société qui vit de profondes mutations des structures et des valeurs familiales et sociales, confrontés très tôt à toutes sortes de situations inédites, les jeunes enfants ont des besoins dont on comprend de mieux en mieux l'ampleur et la diversité. Ces besoins, qu'il n'est pas excessif de placer sous le signe de la croissance et du développement éducatifs, il faut maintenant voir comment la famille et les autres intervenants sociaux s'appliquent à y répondre. C'est ce qu'on fera dans les deux chapitres suivants.

CHAPITRE 2

La famille et les besoins des jeunes enfants

À travers les formes de plus en plus variées qu'elle prend actuellement, la famille demeure «la cellule de base de notre société et le lieu premier d'apprentissage et de socialisation des individus[1]». C'est toujours elle qui, en principe et dans une large mesure, assume les fonctions de garde, s'occupe de prodiguer les soins physiques, d'assurer le bien-être et la protection, de susciter les expériences propres à favoriser le développement moteur, socio-affectif et intellectuel de l'enfant. Certes, elle recourt à différentes ressources pour l'aider à remplir ces fonctions, mais c'est elle qui en assure l'exercice premier, constituant ainsi le lieu principal des réponses aux besoins des jeunes enfants. D'ailleurs, ici comme dans la plupart des sociétés, les parents sont reconnus comme «les premiers responsables légaux et sociaux de la prise en charge des enfants[2]».

D'aucuns s'interrogent sur le sort fait aux jeunes enfants au sein de la famille actuelle, à l'heure des nombreux changements qui l'ont transformée, et se posent de multiples questions sur le cadre et le régime de vie qui leur sont proposés. Où sont-ils durant le jour? Quelle présence leur assure-t-on? Quel est leur état général? Quel type d'activités ou d'expériences leur propose-t-on? Quel temps leur consacre-t-on? Ces questions se réfèrent autant aux fonctions d'encadrement et d'entretien d'un état physique et psychologique satisfaisant qu'à celle de son développement ou de sa croissance.

Ce sont ces questions qui sont traitées dans ce deuxième chapitre. Des faits et des données issus d'études ou de commentaires recueillis permettront d'apporter certains éléments de réponse qui, pour généraux qu'ils soient, n'en constituent pas moins des indicateurs pertinents. Ils devraient à tout le moins contribuer à cerner la manière dont la famille prend en compte les besoins des jeunes enfants, les besoins d'encadrement, de soins et d'entretien, aussi bien que les besoins plus proprement liés aux divers aspects de leur développement.

2.1 Les besoins d'encadrement

Le jeune enfant a évidemment besoin d'un cadre de vie; celui-ci est largement défini par des adultes, qui en assurent aussi le fonctionnement et la régularité. Né dans un état de totale dépendance, le petit des humains compte nécessairement sur d'autres pour pourvoir au cadre de base de son environnement.

C'est la cellule familiale qui a traditionnellement assuré cet encadrement fondamental. Plus spécifiquement, ce sont les mères qui, par-delà les absences de pères occupés sur le marché du travail, ont très généralement géré la vie quotidienne des jeunes enfants. Or, selon des données québécoises publiées en 1986, 57% des mères d'enfants de moins de six ans seraient maintenant actives sur le marché du travail[3]. Cette tendance, qui correspond

1. Gouvernement du Québec, *La Politique familiale. Énoncé des orientations et de la dynamique administrative*, 1987, p. 8.
2. *Ibid.*, p. 8.
3. *Ibid.*, p. 5.

d'ailleurs au profil de travail parental observé chez les femmes dans la plupart des pays industrialisés, semble même devoir s'accentuer durant les années à venir, si l'on se fie aux courbes ascendantes qui se dessinent en ce sens[4]. C'est donc dire qu'une majorité de jeunes enfants sont actuellement confiés, pour une partie plus ou moins importante de la journée, à des personnes autres que la mère, soit au père ou à l'aîné de la famille, soit à des personnes de la parenté ou de l'entourage; d'autres participent à des initiatives de garde collective au sein d'autres familles ou de garderies. Près de 85% de la garde effectuée reste confiée à des personnes ou à un milieu familial, sur une base privée et non reconnue[5].

Les parents semblent avoir, selon l'âge des enfants concernés, des préférences diverses quant au lieu de garde qu'ils jugent souhaitable. Dans le cas des enfants de deux ans et moins, près des deux tiers des parents préféreraient la garde à domicile, comparativement à 15% qui choisissent la garde dans un autre domicile et à 20% qui optent pour la garderie. Dans le cas des enfants de trois et quatre ans, les préférences des parents seraient de l'ordre de 40% en faveur de la garde à domicile, alors que 10% opteraient pour le choix d'un autre domicile et 50%, pour la garderie[6].

Si, pour toutes sortes de raisons, plusieurs parents choisissent d'assurer eux-mêmes la garde de leur enfant, il se trouve actuellement un grand nombre de parents qui partagent leurs responsabilités éducatives avec d'autres adultes et qui s'en remettent à eux pour répondre, au moins en partie, aux besoins de leur enfant. Les substituts parentaux deviennent donc des agents actifs dans la vie de ces enfants et les responsabilités qui leur incombent dépassent l'ordre de la seule garde physique. Cette délégation de responsabilités place l'enfant en situation de contact plus diversifié et plus précoce avec des adultes étrangers. Souvent, cette diversité et cette précocité de contact sont elles-mêmes associées à une diversité des lieux du séjour de l'enfant, selon le modèle choisi. Le contact avec des familles ou la fréquentation de la garderie fournit aussi des occasions de côtoyer d'autres jeunes enfants, possibilité par ailleurs limitée de nos jours, vu la taille réduite des familles.

Ces premières données sont fondamentales, car elles obligent à redéfinir le discours même sur la réponse de la famille aux besoins des jeunes enfants. La famille demeure assurément le premier lieu de responsabilité à l'égard du cadre de vie des jeunes enfants, mais il faut prendre acte de ce qu'elle recourt de plus en plus à d'autres agents pour remplir ses tâches. Les jeunes enfants passant le plus clair de leurs journées avec un de leurs deux parents deviennent minoritaires.

---

4. L'Office des services de garde prévoit que le taux d'activité des mères pourrait atteindre 60% en 1990. Ce pourcentage peut être considéré comme conservateur, compte tenu de la progression observée depuis 10 ans — le pourcentage a doublé au cours de cette période.
5. Gouvernement du Québec, *Rapport du Comité consultatif sur les services de garde à l'enfance*, juin 1987, p. 41.
6. E. Lapierre-Adamcyk, N. Marcil Gratton, *Les Mères canadiennes au travail et leurs besoins en matière de garde d'enfants*, Étude présentée devant le comité spécial sur la garde d'enfants de la Chambre des Communes, le 29 avril 1986.

2.2 Les besoins d'entretien physique et psychologique

La dispensation des soins physiques et psychologiques est étroitement associée à la fonction de garde des enfants. C'est d'ailleurs cette première référence qui préoccupe les parents lorsqu'il est question du jeune enfant.

De façon générale, les parents s'occupent de combler les besoins reliés à l'alimentation, à l'hygiène corporelle et à l'habillement et de veiller à ce que leur jeune enfant soit à l'abri des dangers. On observe, par exemple, un souci croissant de voir à ce que l'enfant consomme des aliments sains, se brosse régulièrement les dents, soit vêtu avec confort et goût et soit libéré des craintes inutiles. Dans plusieurs cas, des parents consacreront même beaucoup d'énergie, voire des sommes d'argent importantes, afin d'assurer ce qu'il y a de meilleur à leur enfant, sur l'un ou l'autre de ces plans. C'est d'ailleurs en ce sens qu'ils formulent leurs attentes aux substituts qu'ils choisissent.

Compte tenu de l'importance de l'état physique et psychologique sur le développement général de l'enfant, on pourrait penser que ces préoccupations existent naturellement chez tous les parents et leurs substituts, ou encore qu'elles sont automatiquement assurées dans notre société d'abondance. Il semble bien, pourtant, que ce ne soit pas toujours le cas. Des raisons découlant des habitudes et des compétences personnelles des parents ou de leurs substituts, ou encore des limites des moyens financiers, viennent entraver, dans plusieurs cas, la mise en oeuvre de réponses adéquates. Ainsi, il est reconnu que les attitudes et les habitudes des adultes sur le plan de l'alimentation, de l'habillement, de l'hygiène physique et mentale influencent celles de l'enfant. De la même façon, les conditions difficiles dans lesquelles se retrouvent plusieurs familles priveraient de nombreux jeunes enfants de la nourriture, de l'habillement et du gîte essentiels au maintien d'un état physique et psychologique satisfaisant. Bien que l'on puisse affirmer que les jeunes enfants trouvent, dans l'ensemble, des réponses adéquates à leurs besoins d'entretien physique et psychologique, on peut dire que des différences importantes existent dans la qualité de la contribution des parents. Dans certains cas, l'état physique et psychologique des jeunes enfants peut même être sévèrement menacé pour des raisons économiques ou de compétences personnelles.

De nombreuses études ont attiré l'attention sur la santé[7] des Canadiens et des Québécois et ont formulé des commentaires sur l'état physique et psychologique des populations[8]. Plus près de nous, une étude régionale portant

7. « On définit l'état de santé comme la capacité de l'individu de s'adapter à son environnement et à y fonctionner de façon adéquate. Cette définition implique qu'il ne s'agit plus seulement de lutter contre la maladie et la mort, mais de renforcer par tous les moyens la capacité de l'individu à s'adapter à son environnement et à mener à bien les projets qu'il s'est fixés. » Cette définition correspond aux efforts fournis en vue de mieux cerner la notion de santé et se retrouve dans la plupart des politiques européennes et nord-américaines récentes. Voir, à ce sujet : *Rapport du Comité de réflexions et d'analyse des services dispensés par les C.L.S.C.*, 1987, p. 5. Voir aussi : Organisation mondiale de la santé, *Les Buts de la santé pour tous*, Copenhague, Bureau régional de l'Europe, 1985.

8. Statistique Canada et ministère de la Santé et du Bien-être social, *La Santé des Canadiens. Rapport de l'enquête Santé Canada*, Ottawa, ministère des Approvisionnements et Services, 1981; Conseil des Affaires sociales et de la famille, *Objectif: santé*, Rapport du Comité d'étude sur la promotion de la santé, 1985. Cette dernière étude retient d'ailleurs deux objectifs prioritaires d'amélioration de la santé pour les enfants de 0 à 5 ans, soit : diminuer le nombre de naissances présentant de graves anomalies, ainsi que l'impact de ces anomalies pour l'enfant et sa famille; favoriser le développement affectif et social (p. 19).

sur l'identification des besoins de santé des enfants de 0-4 ans dégage des constats importants sur les habitudes de vie et sur l'état de santé physique et psychologique de plusieurs d'entre eux[9]. Ainsi, on observerait des déficiences dans l'alimentation de plusieurs enfants et le développement de mauvaises habitudes alimentaires dès le bas âge; à l'utilisation inappropriée de suppléments vitaminiques s'ajouterait la tendance à recourir à l'utilisation de médicaments de toutes sortes; certains parents négligeraient l'examen de la vue et de l'ouïe et ne consulteraient qu'une fois les problèmes apparus. De la même façon, la santé dentaire serait précaire chez plusieurs jeunes enfants, précarité due à la faiblesse de l'hygiène buccale ou à la grande consommation d'aliments riches en sucre, dès l'âge de treize mois. La même étude souligne également l'ampleur inquiétante de problèmes socio-affectifs et psychosomatiques chez plusieurs jeunes enfants, problèmes qui se traduiraient, dans plusieurs cas, par des retards dans le développement psychomoteur et le langage ou par une mauvaise adaptation ultérieure à l'école.

Ces dernières années, en effet, on entend de plus en plus parler d'enfants négligés, d'enfants victimes de mauvais traitements ou d'abus sexuels. Ces faits ne relèvent pas de la fiction. Au-delà des peurs, des phobies ou du stress vécu par plusieurs enfants et provoqués, le plus souvent, par les événements de la vie courante ou par des situations particulièrement anxiogènes — séparation des parents, privations de nourriture, violence conjugale —, il faut admettre qu'il existe des comportements de négligence et d'abus à l'endroit des enfants, qui entravent leur intégrité physique et psychologique et qui peuvent compromettre irrémédiablement leur développement. Certes, et fort heureusement, les faits décrits ne tiennent pas toujours du drame et ne commandent pas toujours une intervention d'urgence. C'est d'ailleurs pourquoi une relative quiétude s'est installée au sujet de l'état de santé général des jeunes enfants, quiétude qu'il faudrait secouer, en raison même des habitudes et des modes de vie observés chez les adultes.

Il semble admis dans certaines moeurs familiales que le jeune enfant soit soumis à la bousculade du lever ou aux horaires des adultes, qu'il «saute» le petit déjeûner et qu'il mange sa pomme dans la voiture en route vers la garderie, qu'il supporte les décibels imposés par le poste de télévision, souvent très tôt le matin ou tard en soirée, qu'il soit témoin de discussions reliées aux problèmes personnels ou professionnels des parents ou qu'on lui impose, sans apporter le soutien qui convient, de contrôler ses émotions aussi bien, sinon mieux, que certains adultes. On ne peut raisonnablement penser que ces comportements soient sans effets sur l'état général des petits. La digestion, la quiétude, l'attention, l'humeur et le sommeil sont directement influencés par les conditions du milieu ambiant. La fébrilité et l'instabilité qui caractérisent certains milieux familiaux ou substituts permettent difficilement à ces enfants de maintenir un équilibre satisfaisant qui leur permette d'évoluer de façon harmonieuse. Pourtant, c'est sur la base d'une santé physique et mentale équilibrée que s'appuient le développement harmonieux et la croissance.

9. I. Côté, C. Dumont, C. Lafond, *La Santé des enfants de 0-4 ans de la région 04: état de la situation et recommandations*, Départements de santé communautaire de l'Hôpital Sainte-Croix et des centres hospitaliers La Mauricie et Sainte-Marie, octobre 1985, pp. 91-123.

Ces premières observations sont forcément sommaires, mais elles mettent en évidence que, en dépit des progrès et de certaines prétentions de nos sociétés à cet égard, tous les jeunes enfants sont loin de trouver dans leur milieu de vie immédiat une réponse adéquate à leurs besoins d'entretien physique et psychologique et que toutes les familles ne réussissent pas à assumer valablement ces tâches. Cela est important, même pour la prise en compte des besoins proprement éducatifs des jeunes enfants.

2.3 Les besoins de stimulation du développement

Le développement de l'enfant ne tient pas uniquement aux seules conditions qui assurent un encadrement décent et un état général satisfaisant. Il dépend aussi d'une série d'actions qui sont exercées sur l'enfant afin de lui permettre de développer ses compétences sur les plans moteur, socio-affectif et cognitif. Bien que ces différents plans soient eux-mêmes interreliés, chacun d'eux exige d'être efficacement activé. Ce sont ces préoccupations relatives aux activités et aux expériences proposées, de même qu'au temps consacré aux jeunes enfants, qui retiennent ici notre attention.

2.3.1 Le développement psychomoteur

En premier lieu, il semble que ce soit le développement moteur qui, dès le plus jeune âge, attire prioritairement l'attention des parents. Sur ce plan, le médecin de famille, le pédiatre et l'infirmière, selon le cas, jouent un rôle fort important auprès des parents. La relation privilégiée qu'ils entretiennent avec eux, lors des consultations effectuées périodiquement, leur fournit une assistance précieuse et permet des échanges sur l'évolution de l'enfant. Les parents sont, en général, très préoccupés par l'acquisition de la marche précoce, par la maîtrise des gestes reliés à l'alimentation et par l'apprentissage de la propreté chez leur petit. En raison des gratifications liées à l'acquisition de cette autonomie qui, faut-il le dire, est également objet de fierté pour les parents, ceux-ci n'hésitent pas à proposer les stimulations et les renforcements nécessaires pour hâter l'apparition et favoriser le maintien de ces automatismes. On constate toutefois que, au-delà de ces temps forts, la stimulation du développement physique fait l'objet d'une détermination moindre et se résume fort souvent à des initiatives plus éparses, les gens croyant que la progression se fera d'elle-même, à la faveur des jeux et des activités physiques de l'enfant.

Cette conviction est juste à maints égards, mais une attitude purement passive ne peut suffire à assurer un dévelopement optimal et à permettre l'émergence de toutes les capacités. D'autant que les activités que vivent les enfants — et les très jeunes enfants les vivent plus intimement encore — sont souvent déterminées et calquées sur celles des adultes ou sont directement influencées par leur disponibilité. Ainsi, il n'est pas rare de voir de très jeu-

nes enfants consacrer un temps important à l'écoute de la télévision[10], se balader au dos des parents dans les centres commerciaux ou jouer exclusivement à l'intérieur, dans un espace relativement restreint, pendant que les parents vaquent à leurs occupations personnelles. Si des parents se montrent soucieux d'exercer la motricité globale de l'enfant en jouant avec lui, par exemple, ou en l'accompagnant au parc public, d'autres ne peuvent pas consacrer le temps suffisant à de telles activités ou n'en voient tout simplement pas l'importance. Les activités susceptibles d'apprendre au jeune enfant à maîtriser des gestes plus fins, indispensables à son autonomie, sont souvent oubliés.

Des éducatrices de la maternelle déplorent d'ailleurs les difficultés qu'ont plusieurs enfants de cinq ans à s'habiller, à découper, à utiliser adéquatement un pinceau ou un crayon, à manier correctement des ustensiles, à sauter, à se maintenir en équilibre, à distinguer la droite de la gauche, à reconnaître des symboles simples. Ces lacunes seraient plus courantes qu'on ne le croit. L'absence d'autonomie motrice chez plusieurs enfants peut certes s'expliquer par un souci de présence attentive ou d'efficacité plus grande du point de vue de l'adulte; ainsi, voudra-t-on monter la fermeture à glissière du vêtement de l'enfant pour lui manifester de l'affection pendant les trop courts moments qu'on lui consacre, ou hâter l'habillement avant le départ pour le travail. Le temps disponible semble souvent influencer de telles attitudes qui, pour acceptables qu'elles puissent paraître à l'occasion, s'avèrent cependant tout à fait inappropriées lorsqu'elles sont exercées sur une base permanente.

2.3.2 Le développement socio-affectif

Le développement socio-affectif — la conviction que l'équilibre affectif et le développement social sont étroitement associés dans la vie de l'individu est ainsi passée dans les mots — est un deuxième champ d'action de la famille.

Pour le jeune enfant, le défi ultime consiste à conquérir sa propre identité et à dépasser le cercle restreint de sa famille, et particulièrement celui de la mère, pour déboucher sur l'ouverture et l'adaptation à des personnes ou à des situations extérieures. Bon nombre d'adultes s'imaginent que l'estime et le contrôle de soi, l'autodiscipline, la souplesse, la générosité, l'échange, la détermination, la confiance et l'amour des autres apparaissent d'eux-mêmes, au fur et à mesure de la croissance ou une fois l'enfant placé dans un groupe. Tel n'est pas le cas. C'est d'abord dans la famille, et cela dès son jeune âge, que l'enfant développe sa personnalité et ses capacités de communication avec les autres. Aussi exige-t-il d'être aidé dans le dépassement de ses attitudes égocentriques et dans son adaptation.

---

10. Selon certaines recherches, il est démontré que les enfants commencent dès l'âge de un an à regarder la télévision; le taux d'écoute augmenterait graduellement jusqu'à l'âge de quatre ans. Les taux varieraient cependant considérablement selon les pays, soit environ cinq heures par jour aux États-Unis, comparativement à moins d'une heure en République fédérale d'Allemagne. Voir, à ce sujet : K. Schleiher, *Utilisation de la télévision pour les enfants d'âge préscolaire dans les régions à faible densité de population*, Conseil de l'Europe, 1977. Voir, également : UNESCO, *L'Impact de la télévision éducative sur les jeunes enfants*, Études et documents d'éducation, no 40, Paris, 1981; F. Gloutnay, « La Télévision et les enfants », dans *Revue Notre-Dame*, no 9, octobre 1987.

Préoccupés par l'équilibre affectif, les parents se montrent généralement attentifs aux états émotifs du jeune enfant et tentent d'adopter des conduites qui permettent le développement de l'estime de soi et de la confiance. Pour d'autres, l'attention consiste plutôt à éviter les frustrations à l'enfant et à combler, dans toute la mesure du possible, les demandes qu'il formule; on s'accommode alors de concessions de tous genres, croyant que l'enfant deviendra «raisonnable» en vieillissant. Certains parents optent, quant à eux, pour la sévérité et prônent la discipline et l'obéissance dans le but «d'équilibrer» l'enfant. D'autres adultes oscillent entre la tolérance et les menaces, selon les circonstances qu'ils vivent ou l'humeur du moment; ces conduites engendrent souvent une instabilité qui empêche l'enfant de s'affirmer comme personne ou d'engager des rapports autonomes avec les autres[11].

Sensibles à l'adaptation sociale de l'enfant, plusieurs parents tendent à favoriser les contacts de leur petit avec d'autres enfants et à multiplier les échanges avec des adultes. En ce sens, les liens avec la gardienne et la fréquentation de la garderie ou de groupes divers constituent des occasions qui permettent une telle ouverture. Pour toutes sortes de raisons, y compris celles reliées à l'éloignement ou aux limites des ressources financières, des enfants vivent des périodes de profonde solitude dans leur famille, sans qu'il leur soit possible de jouer ou d'échanger avec quiconque. C'est d'ailleurs souvent la télévision qui constitue leur seule compagnie et la source principale des stimulations verbales qu'ils reçoivent. Il n'est pas étonnant que certains d'entre eux puissent difficilement cheminer en confiance lors de leur entrée à l'école et se consacrer entièrement aux activités d'apprentissage qui leur sont proposées. Le peu de maturité sociale acquise ou la fragilité de leurs stratégies d'approche entravent leurs échanges avec les autres. Dans plusieurs cas, la disponibilité nécessaire à l'apprentissage est même menacée par l'inquiétude ou la présomption de l'échec, quand ce n'est pas par la peur des apprentissages. Cela aussi constitue une hypothèque lourde pour réussir l'intégration dans le groupe et pouvoir gagner l'estime et la reconnaissance des autres.

Il existe une grande variété d'attitudes éducatives au regard du développement socio-affectif de l'enfant. Depuis les dernières années, des pas importants ont été franchis par les parents vers une meilleure compréhension des attitudes des petits; ainsi est-on plus sensibilisé à l'enfant qui dit non, à l'enfant qui mord les autres, à l'enfant qui mouille son lit ou qui explore son

11. Il arrive que des adultes usent d'un langage insécurisant pour l'enfant, en utilisant des formules qui le menacent du retrait de leur affection, telles «t'es pas fin», «bébé la-la», «papa ne t'aime plus», «je vais te vendre» ou encore «maman va te laisser là». Souvent prononcées de façon anodine par les adultes, ces paroles sont perçues par l'enfant comme autant de menaces susceptibles d'être mises en oeuvre.

corps, à l'enfant qui s'isole[12]. Au-delà de la stricte connaissance de ces phénomènes, des parents, à la suite d'activités de formation, ont modifié leurs propres pratiques éducatives. Il semble qu'il soit plus fréquent maintenant de voir les parents s'interroger sur le sens de leurs attitudes éducatives et se soucier des effets qu'elles peuvent avoir sur l'enfant. Cependant, plusieurs parents avouent leur impuissance à maintenir des exigences précises quant aux règles qu'ils formulent[13]; ils s'étonnent, par la suite, de ce que l'enfant soit instable et changeant. Il faut aussi souligner les efforts que font plusieurs parents pour tenter d'identifier ce qu'ils considèrent important dans l'éducation de l'enfant, à l'heure où la société véhicule des contre-messages qui heurtent souvent leurs croyances éducatives[14].

La quête de l'équilibre affectif et l'adaptation sociale sont déterminants pour l'avenir de l'enfant. Pour se réaliser, il est nécessaire que l'enfant puisse se référer à des critères stables dont il connaît l'existence, de même qu'à des modèles valables et valorisés autour de lui. Les valeurs reliées à la responsabilité, à l'éveil aux autres et au respect de soi prennent racine dans la petite enfance et se renforcent au contact d'exigences et de modèles consistants. Pour se fixer, elles doivent être renforcées par les témoignages concrets de l'entourage, particulièrement des parents, et par des encouragements appropriés. On ne saurait ici penser que l'équilibre socio-affectif et les qualités d'ordre moral puissent fleurir spontanément dans un climat d'isolement ou d'absence de communication; pas plus d'ailleurs, qu'ils puissent prendre forme dans un environnement où seraient absents la tolérance, le respect, l'amour et l'autorité[15]. Sur le plan socio-affectif comme sur celui du développement moteur, l'entourage familial immédiat joue un rôle irremplaçable et bien des signes donnent à penser que les adultes responsables en sont de plus en plus conscients.

---

12. Afin de sensibiliser les parents aux différents aspects du développement du jeune enfant et de leur apporter aide et soutien, différents organismes ont mis à leur disposition des fascicules ou des dépliants qui traitent de l'éducation des petits. À titre d'exemple, voir la série de dépliants sur l'enfant de 0-3 ans, réalisée par une équipe de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ces dépliants traitent des sujets suivants: l'apprentissage social, les crises, le développement moteur, un deuxième enfant, la discipline, l'enfant agité, le langage, mes parents se séparent, la période du non, les peurs, la sexualité, le sommeil.

13. Selon l'étude portant sur la santé des enfants de 0-4 ans mentionnée précédemment, « un parent sur cinq se considère peu en mesure d'établir une règle de conduite avec son enfant et de savoir jusqu'où la maintenir »... Voir, I. Côté, C. Dumont, C. Lafond, *op.cit.*, p. 109.

14. À titre d'exemple, les images de violence véhiculées par la télévision et la publicité concernant la consommation de nourriture ou l'achat de certains jouets peuvent entrer en opposition directe avec les principes véhiculés par les parents.

15. L.G. Katz suggère une série de propositions considérées comme essentielles dans le développement des jeunes enfants. Ces propositions insistent sur plusieurs nécessités perçues comme autant de bases sur lesquelles s'appuie le développement. Ainsi, il serait nécessaire que l'enfant éprouve un sentiment de sécurité psychologique et de réel attachement par rapport à l'adulte, qu'il développe une estime de soi suffisante fondée sur des critères établis par la famille et le milieu social ambiant, qu'il vive des expériences adaptées, satisfaisantes, intéressantes, qui comportent des défis authentiques, qu'il soit en contact avec des adultes ou des enfants plus âgés qui l'aident à donner un sens à sa propre expérience et qui lui permettent d'approfondir sa compréhension et sa construction du monde, qu'il soit en contact avec des adultes qui acceptent de reconnaître et d'assumer leur autorité issue du mélange de l'expérience, de la connaissance et de la sagesse, qu'il soit en contact avec des modèles sociaux qui représentent les valeurs que l'on privilégie et avec des adultes qui acceptent de prendre position sur ces valeurs. Ces propositions insistent sur l'environnement éducatif de l'enfant et, particulièrement, sur la valeur et la présence active des adultes qui sont en contact avec lui. L.G. Katz, « What is Basic for Young Children? », *Childhood Education*, octobre 1977, pp. 16-19.

2.3.3 Le développement cognitif et le développement du langage

Le développement cognitif et le développement du langage intéressent de plus en plus de parents. En témoignent le souci d'inscrire l'enfant dans un programme de stimulation précoce ou dans une garderie à préoccupation éducative, de même que celui de sélectionner des jouets ou des émissions de télévision stimulants sur ces plans. De la même façon, plusieurs parents, dont l'enfant présente un handicap, se consacrent à la stimulation des différents aspects du développement, convaincus qu'ils sont des effets bénéfiques d'interventions appropriées. Même les attentes face aux substituts familiaux se sont modifiées; dans plusieurs cas, on réclame que plus de temps soit consacré à l'enfant, quitte à ce que les tâches domestiques accusent quelque retard.

De telles préoccupations sont loin d'être partagées par tous, même si la famille dispose, de nos jours, de plus d'information sur les moyens qui permettent d'éveiller les enfants. Pour toutes sortes de raisons, on n'attache pourtant souvent qu'une faible importance à l'éveil des facultés de l'enfant, comptant sur l'apport des circonstances de la vie quotidienne. Plus encore, des parents hésitent à parler avec leur jeune bébé ou à solliciter ses réactions sur le plan sensoriel, alléguant son faible degré d'évolution ou son incapacité de communiquer verbalement. Quand ils le font, c'est souvent par le biais d'onomatopées qu'ils s'adressent à lui. On est alors étonné que l'enfant manifeste peu d'intérêt à s'exprimer, ou encore qu'il le fasse selon un modèle peu évolué.

Le développement du langage chez les jeunes enfants témoigne de l'évolution même de la pensée. Or, malgré les ouvrages de vulgarisation sur le sujet et les nombreuses initiatives prises pour souligner son importance, cette préoccupation n'est pas unanimement considérée comme fondamentale. Certes, plusieurs prennent des initiatives fort intéressantes afin de stimuler l'imagination et la curiosité de leur jeune enfant et afin d'élargir son vocabulaire et son registre de communication: lecture de contes intéressants, choix d'images évocatrices, accueil de la libre expression de l'enfant, questions et explications, choix judicieux de disques ou d'émissions de télévision, qualité du langage personnel utilisé, etc. Pour des raisons qui tiennent à leurs compétences et à leurs expériences personnelles, d'autres se montrent peu préoccupés de parler à l'enfant, de corriger l'articulation défectueuse ou d'aider à utiliser les mots justes et appropriés.

Lors de leur arrivée à la maternelle, plusieurs enfants accusent déjà de graves lacunes: justesse dans l'émission des sons et dans l'articulation, précision du vocabulaire et étendue du registre de mots, structure des phrases, ordre et cohérence dans les idées laissent beaucoup à désirer. S'il y a des problèmes de communication qui tiennent à la faiblesse de l'équilibre émotif des enfants, la plupart de ces difficultés sont attribuables à l'absence d'interventions correctives adéquates au moment opportun. Ainsi, des liens étroits existent entre affectivité, langage et développement cognitif; si le langage agit comme véhicule des émotions et comme médiateur des interactions sociales, il soutient également intimement le développement de la pensée de l'enfant.

Le souci de développer l'intelligence des jeunes enfants fait partie des objectifs liés à leur éducation. La plupart des parents comprennent par ces termes qu'il faut augmenter les connaissances des petits et leur offrir un environnement riche et stimulant, susceptible de les intéresser. C'est d'ailleurs dans un tel sens qu'agissent bon nombre d'entre eux lorsqu'ils choisissent mobiles, marionnettes, casse-tête, abaques, blocs de construction, cubes gigognes ou livres-disques. C'est également dans ce dessein qu'ils inscrivent leur enfant à la garderie ou qu'ils le confient à l'attention d'éducateurs spécialisés pour des cours ou des ateliers de toutes sortes. Néanmoins, toutes les familles ne disposent pas des moyens financiers pour inscrire leur enfant à des cours privés ou se procurer un matériel éducatif adéquat; plus encore, toutes n'ont pas les compétences pour utiliser les moments libres de l'enfant de façon créatrice ou pour leur inventer des activités qui soient stimulantes.

Plusieurs parents se demandent d'ailleurs justement ce qu'il faut faire avec les tout-petits pour développer l'attention, affiner la perception, augmenter la compréhension et stimuler la mémoire et la créativité. Au-delà du matériel disponible mis à la disposition de l'enfant, on n'imagine que très difficilement les actions concrètes et l'importance relative d'un aspect du développement par rapport à l'autre. Très souvent, on ne dispose tout simplement pas de temps pour le faire. Il est difficile pour les parents de situer l'enfant dans son développement cognitif durant la petite enfance. Ce n'est que lors de l'arrivée à la maternelle que l'occasion est fournie de s'enquérir de son niveau de développement ou, plus précocement dans certains cas, lorsque des difficultés de fonctionnement sont dépistées par les services spécialisés. Par manque d'intérêt, d'information ou de temps, bon nombre de parents s'abstiennent alors d'intervenir. De telle sorte qu'un accent significatif et suffisant n'est pas toujours mis sur la stimulation du développement de la pensée et du langage. Un tel accent, faut-il le préciser, ne doit toutefois pas être confondu avec certaines façons de presser l'enfant avec toutes sortes de cours ou d'activités mal accordés à son âge ou à ses conditions, sans égards pour son mode et son rythme d'apprentissage.

*
* *

Les réponses apportées aux besoins d'encadrement, d'entretien et de croissance des jeunes enfants trouvent leur premier lieu d'application dans les familles. Ce sont elles qui, dans notre société, déterminent en très grande partie l'accueil réservé aux besoins qu'ils ressentent ou expriment. C'est une tâche énorme, que ne simplifient ni les mutations actuelles du cadre de vie de la famille ni la conscience accrue des compétences éducatives exigées. Sans doute les enfants grandissent-ils toujours depuis que le monde est monde et sans attendre qu'une armée de spécialistes viennent à leur rescousse. Mais les parents savent d'expérience qu'on ne dispose pas aussi aisément de défis dont ils voient de mieux en mieux l'ampleur et la portée. Et ces défis sont d'autant plus engageants qu'ils se rapprochent des dimensions proprement éducatives du développement. Certains parents ont pris des initiatives personnelles pour trouver des substituts ou des ressources pour les aider. D'autres doivent compter sur les initiatives sociales mises en oeuvre dans l'un ou l'autre des ordres de besoins. Le chapitre qui suit fait état de ces initiatives complémentaires.

CHAPITRE 3

Les institutions sociales et les besoins des jeunes enfants

Si la famille constitue le premier lieu des réponses aux besoins des jeunes enfants, on reconnaît de plus en plus qu'elle a elle-même besoin d'être soutenue pour accomplir ses tâches. Soutenue par l'État[1], certes, encore que les parents tiennent légitimement à participer à l'élaboration des principes et des orientations de ce soutien[2]. Soutenue aussi par divers autres groupes et organismes, qui ont émergé pour combler des besoins plus spécifiques identifiés par les communautés locales, notamment en faveur de certaines populations dites «à risques[3]».

La petite enfance constitue un champ d'intervention où l'on sent encore certains flottements autour de la nature souhaitable de l'intervention de l'État et des autres instances sociales. Au cours des dernières décennies, on a bien vu se développer des interventions relatives à la santé des jeunes enfants et, du moins à partir de l'âge de cinq ans — dans certains cas, quatre ans — dans le secteur de l'éducation. Plus récemment, les discussions publiques concernant la petite enfance ont beaucoup gravité autour des services de garde. Mais force est de constater que les problématiques et les orientations demeurent hésitantes, parfois divergentes aussi. Ces hésitations se reflètent même dans les inventaires qu'on peut faire des services offerts aux jeunes enfants par les instances sociales autres que la famille. Ce troisième chapitre procède sommairement à ce type d'inventaire, selon la typologie générale adoptée dans le chapitre précédent.

3.1 Les besoins d'encadrement

On l'a vu, la garde des jeunes enfants est très largement assurée, dans la société québécoise, par les parents ou, pour une bonne part, par des substituts choisis par eux sur une base privée et «non reconnue». De plus en plus, toutefois, les parents recourent à des services de garde dont le statut et l'organisation sont régis par les pouvoirs publics. On estime, rappelons-le, à près

---

1. Le récent énoncé d'orientation concernant la politique familiale prend acte de cela et propose quatre objectifs fonctionnels en vue d'une concertation et d'une coordination des actions:
   «a) faire en sorte que chaque ministère et organisme gouvernemental concerné assume la dimension familiale et l'intègre dans ses politiques et programmes;
   b) assurer la concertation gouvernementale nécessaire, en particulier sur le plan de la cohérence et de la concordance des politiques qui doivent répondre à l'objectif général de la politique familiale;
   c) assurer la même concertation gouvernementale, pour faciliter aux différents ministères et organismes gouvernementaux l'harmonisation requise avec les autres niveaux de gouvernement et milieux responsables du soutien à apporter aux parents et aux autres membres de la famille;
   d) favoriser l'expression des familles à l'égard du développement de la politique familiale.»
   Voir, à ce sujet: Gouvernement du Québec, *La Politique familiale, Énoncé des orientations et de la dynamique administrative*, 1987, p. 10.
2. *Ibid.*, p. 7.
3. Plusieurs documents parlent de populations «à risques» pour désigner certains groupes. On se réfère alors à des populations qui présentent des besoins particuliers, en raison de caractéristiques qui peuvent être liées à l'âge, à l'origine, au statut ou à l'état physique ou mental.

de 15% la garde effectuée dans ce genre de services. Depuis 1972, en effet, certaines initiatives sociales ont été promues pour soutenir les parents dans la garde des enfants[4]. C'est à l'aube de l'année 1980 qu'un réseau complémentaire de services de garde est apparu, à la suite des multiples demandes exprimées en ce sens.

En décembre 1979, une loi sur les services de garde à l'enfance[5] était sanctionnée et créait un office «... chargé de veiller à ce que soient assurés des services de garde à l'enfance de qualité...» et de «...promouvoir un développement harmonieux de ces services avec les autres politiques familiales[6]». C'est l'Office des services de garde à l'enfance (OSGE), sous la responsabilité de la ministre déléguée à la Condition féminine, qui pourvoit, à l'émission des permis et qui s'occupe des questions de réglementation et de subventions. Cinq modes de services de garde sont alors identifiés[7], bien que deux d'entre eux — la garde en jardin d'enfants et la garde en halte-garderie — ne soient pas encore en vigueur à ce jour.

En 1983, un règlement relatif aux services offerts en garderie[8] a également été édicté, exigeant le respect de certaines normes pour assurer la qualité des services. De la même façon, une politique d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde[9] est venue préciser des orientations relatives aux responsabilités des garderies et identifier des mesures à mettre en oeuvre. Plusieurs rapports ont également été consacrés à la question des services de garde et ont commenté abondamment le sens des orientations

---

4. Des déductions pour «frais de garde» ont été accordées par les deux niveaux de gouvernement à partir de l'année 1972. En 1974, la politique de services de garde du ministère des Affaires sociales du Québec privilégie l'aide financière pour fins de services de garde aux familles à faibles revenus et aux parents actifs sur le marché du travail. Actuellement, les parents qui utilisent un service de garde «reconnu», c'est-à-dire autorisé par l'Office des services de garde, ont droit à une exonération basée sur leur capacité de payer.

5. LRQ, chapitre S-4.1, Loi sur les services de garde à l'enfance.

6. *Ibid.*, article 68.

7. Il s'agit de: la garde en garderie, la garde en halte-garderie, la garde en jardin d'enfants, la garde en milieu familial et la garde en milieu scolaire. Ces services correspondent aux définitions suivantes: «*Service de garde en garderie*: un service de garde fourni dans une installation où on reçoit au moins dix enfants de façon régulière et pour des périodes qui n'excèdent pas 24 heures consécutives;
Service de garde en halte-garderie: un service de garde fourni dans une installation où on reçoit au moins dix enfants de façon occasionnelle et pour des périodes qui n'excèdent pas 24 heures consécutives;
Service de garde en jardin d'enfants: un service de garde fourni dans une installation où on reçoit au moins dix enfants de 2 à 5 ans de façon régulière et pour des périodes qui n'excèdent pas 3 heures par jour, à l'exception des services préscolaires organisés par une commission scolaire ou une corporation de syndics;
Service de garde en milieu familial: un service de garde fourni par une personne physique, contre rémunération, dans une résidence privée où elle reçoit, de façon régulière, au plus quatre enfants, incluant ses enfants reçus dans cette résidence privée ou, si elle est assistée d'une autre personne adulte, au plus neuf enfants incluant les enfants de ces deux personnes reçus dans cette résidence privée et pour des périodes qui peuvent excéder 24 heures consécutives;
Service de garde en milieu scolaire: un service de garde fourni par une commission scolaire ou une corporation de syndics aux enfants à qui sont dispensés dans ses écoles les cours et services éducatifs du niveau de la maternelle et du primaire.» (*Ibid.*, article 1).

8. Le Règlement sur les services de garde en garderie, a été adopté en septembre 1983, par le décret 1971-83. (Voir: RRQ, 1981, c. S-4.1 r.2)

9. Office des services de garde à l'enfance, *La Politique d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde*, Résumé, 1986.

à promouvoir[10]. Le plus récent[11] trace d'ailleurs un portrait consolidé de la situation actuelle des services et propose à la ministre responsable des recommandations sur divers aspects de la garde des jeunes enfants, dont, en particulier, la qualité des services et le développement du réseau.

En 1987, on évaluait à 731 le nombre de ***garderies*** détenant un permis de l'OSGE et accueillant des enfants de 0 à 5 ans[12]; cela correspondait à un total de 36 264 places. Près des trois quarts de ces garderies (74%) étaient identifiées comme étant sans but lucratif et étaient gérées par un conseil d'administration composé majoritairement de parents; un faible pourcentage de garderies (4%) possédaient également ce statut, sans que leur conseil d'administration ne soit composé d'une majorité de parents; les autres garderies (22%) étaient identifiées comme étant à but lucratif. Si la plupart des garderies trouvent «pignon sur rue» dans les quartiers résidentiels des familles, une centaine d'entre elles sont situées dans les milieux de travail ou d'étude. La ***garde en milieu familial*** est régie, quant à elle, par 55 agences, qui veillent à la coordination des services fournis par des personnes responsables reconnues; en 1987, on évaluait à 3 860 le nombre de places identifiées sous ce mode. La ***garde en milieu scolaire*** rejoint certains enfants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. Ces services sont organisés par les commissions scolaires, sur une base volontaire, et régies à partir de directives internes émises par ces organismes. Selon les données recueillies en 1986-1987 au ministère de l'Éducation, on évaluait à 3 009 le nombre d'enfants de quatre et de cinq ans inscrits à de tels services sur une base régulière, et à 789, le nombre d'enfants enregistrés sur une base de fréquentation sporadique[13].

La question de l'encadrement des enfants au sein de tels services rejoint la préoccupation du rapport (ou «ratio») adulte-enfants qui détermine la formation des groupes. En ce qui a trait aux garderies, la réglementation actuelle propose trois formules en fonction de l'âge des enfants ou de leur statut de fréquentation scolaire: dans le cas des poupons — c'est-à-dire des enfants de 17 mois et moins —, on retient 1 adulte par 5 enfants; dans le cas des enfants de 18 mois et plus, à l'exception de ceux qui fréquentent la maternelle, on regroupe 8 enfants par adulte; les enfants de la maternelle, quant à eux, sont réunis en groupe de 15 sous la responsabilité d'une éducatrice. En milieu familial, on évalue à quatre le nombre d'enfants qu'une personne responsable peut recevoir, en y incluant ses propres enfants. La taille des groupes varie donc selon les modes de garde et le nombre d'adultes présents.

Si on loue généralement les efforts et les critères mis de l'avant par l'Office pour assurer un niveau de qualité dans la garde des enfants, on s'entend aussi pour dénoncer le manque de places disponibles pour répondre aux besoins actuels des parents. Des parents et des éducateurs qui oeuvrent à ce niveau soulignent d'ailleurs les ratios élevés ou les coûts d'inscription à

---

10. Parmi ceux-ci, il faut citer: Comité de la santé mentale du Québec, *Impact des garderies sur les jeunes enfants, Où va le Québec?*, Ministère des Affaires sociales, 1981; Groupe d'étude sur la garde des enfants, *Rapport*, Ottawa, 1986.

11. Comité consultatif sur les services de garde à l'enfance, *Rapport*, Québec, 1987.

12. *Ibid.*, p. 11.

13. Direction de la coordination des régions, *1986-1987, Rapport synthèse, Services de garde en milieu scolaire*, État de la situation au 15 décembre 1986.

de tels services, voire les difficultés de transport qui en gênent parfois l'accès. On sait que les coûts de ces services sont assumés conjointement par les deux paliers de gouvernement et que des différences d'orientation se manifestent quant aux perspectives de développement d'un tel réseau[14].

3.2 Les besoins d'entretien physique et psychologique

Depuis les années 70, un réseau d'établissements à vocation sociosanitaire s'est implanté à la grandeur du Québec, comme suite à la création du ministère des Affaires sociales[15]. Diverses orientations et divers programmes ont été définis en fonction des missions respectives dévolues à ces établissements et des populations plus particulièrement visées.

Des réformes administratives ont donné lieu, depuis lors, à des modifications de parcours, modifications susceptibles de se poursuivre, à la suite aux travaux de la commission d'enquête instituée pour évaluer l'ensemble des services offerts à la population[16].

3.2.1 Les Centres locaux de services communautaires

La mission de dispenser les services et les soins de «première ligne» aux individus d'un territoire donné est donnée aux Centres locaux de services communautaires (CLSC)[17]. Il existe plus de 150 établissements de ce genre au Québec; ceux-ci dispensent des services diversifiés, selon des modalités qui tiennent compte de caractéristiques liées aux secteurs touchés, aux clientèles et aux problématiques[18]. Ce sont ces établissements qui sont la porte d'entrée principale des parents aux services et qui permettent d'obtenir une aide supplémentaire pour l'enfant. Le transfert d'effectifs des Centres de services sociaux (CSS) vers les CLSC a accentué les fonctions de ces établissements au-delà des seuls services de santé physique; des spécialistes de

14. On sait que, selon le régime d'assistance publique du Canada, les gouvernements fédéral et provinciaux se partagent les coûts reliés à la garde lorsque les services sont reconnus par un organisme compétent. Or, comme la majorité des parents utilisent un mode de garde «non reconnu», d'aucuns se demandent si les subventions aux services doivent être versées à tous les parents ou si elles doivent continuer de s'appliquer aux parents utilisateurs de services reconnus. Les optiques varient selon les diverses perspectives gouvernementales envisagées.

15. En décembre 1970, était créé le ministère des Affaires sociales; les secteurs de la santé, de la famille et du bien-être social sont alors regroupés en un seul portefeuille. La Loi sur les services de santé et les services sociaux votée en 1971 prévoit l'implantation de différentes catégories d'établissements dans chacune des régions du Québec: les Centres de services sociaux, les Centres locaux de services communautaires, les Centres Hospitaliers et les Départements de santé communautaire, les Centres d'accueil et les Conseils Régionaux de la Santé et des Services sociaux. Voir, à ce sujet: Ministère de la Santé et des Services sociaux, *La santé et l'assistance publique au Québec, 1886-1986*, Édition spéciale de *Santé Société*, 1986, pp. 107-121.

16. Il s'agit de la Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux, connue également sous le nom de commission Rochon, instituée en juin 1985. Les travaux ont été complétés en décembre 1987 et une série de recommandations ont été adressées à la ministre de la Santé et des Services sociaux. Voir: Gouvernement du Québec, *Rapport de la Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux*, 1988.

17. Comme le mentionne le rapport sur les services dispensés par les CLSC (rapport Brunet), il appert que ceux-ci «... devaient constituer le premier point de contact avec les services de santé et les services sociaux». Le rapport parle de l'existence de difficultés en ce sens, en raison du fait que d'autres portes d'entrée se sont créées et consolidées «... sans que quiconque n'intervienne pour éviter ce dédoublement». Voir: Gouvernement du Québec, *Rapport du Comité de réflexions et d'analyse des services dispensés par les C.L.S.C.*, 1987, pp. 10-15.

18. *Ibid.*, p. 27.

l'intervention psychosociale oeuvrent maintenant auprès du personnel de santé et complètent l'investigation sur l'état de santé général des différentes populations, y compris celle des enfants[19].

Les jeunes enfants et leurs parents bénéficient de mesures communautaires que l'on désigne sous l'appellation de «services de santé maternelle et infantile» et de «périnatalité»; parallèlement à ce volet, des CLSC mettent également en application des programmes de soins dentaires préventifs[20] et des services de santé en milieu scolaire. Il semble difficile de définir un modèle identique pour tous les établissements en ce qui a trait aux programmes retenus, tant les activités couvertes peuvent varier d'un endroit à l'autre[21]. Toutefois, les services de santé maternelle et infantile compteraient pour 4,9% des coûts totaux des budgets des CLSC[22].

Le programme de «santé maternelle et infantile» concerne les mères et les nouveau-nés, de même que les enfants de 0 à 5 ans[23]. Il consiste principalement en des cliniques de vaccination et en visites postnatales, au cours desquelles les questions de santé de la mère et de l'enfant sont abordées; ce programme inclut également d'autres types de consultations individuelles, dont un grand nombre s'effectue au téléphone. Ces rencontres sont autant d'occasions de vérifier l'état de santé de l'enfant — sommeil, alimentation, etc. — et de combler les besoins d'information de la mère ou de son substitut. À la suite de la naissance de l'enfant, un carnet de santé est constitué, invitant les parents à se rendre périodiquement au Centre avec l'enfant, afin que celui-ci reçoive une série de vaccins. Ces rencontres postnatales s'étendent depuis l'âge de 2 mois jusque vers l'âge de 18 à 24 mois[24]; dans la plupart des cas, les enfants sont revus avant l'entrée à la maternelle, soit vers l'âge de cinq ans. Ces échanges permettent également de traiter des divers aspects du développement, de dépister les problèmes potentiels et, au besoin, de référer les enfants à des ressources ou à des services spécialisés.

Le programme de «périnatalité» concerne plus spécifiquement la préparation des parents à leur rôle; des rencontres sont organisées sous forme de cours et visent généralement des objectifs d'information et de formation. Animées par des infirmières, ces séances traitent des conditions relatives à l'état physique et psychologique durant la grossesse ou lors de l'accouchement et informent également les parents et, en particulier, les mères sur les soins à fournir au bébé[25]. Depuis peu, certains CLSC on conclu des

19. Aux médecins, infirmières et autres professionnels de la santé, se sont joints des personnels de l'intervention psychosociale (travailleurs sociaux, psychologues, criminologues, etc.) et du personnel des services sociocommunautaires.

20. Un service d'hygiène dentaire est instauré dans les CLSC. Depuis 1986, le nombre de visites préventives gratuites est limité à une dans le cas des enfants.

21. Le rapport Brunet (p. 29) fait état de cette diversité d'activités et de services définis à partir des intérêts et des qualifications des personnels oeuvrant dans les CLSC.

22. Gouvernement du Québec, *Rapport du Comité de réflexions et d'analyse*..., p. 34.

23. Notre examen a porté sur un programme d'une équipe de secteur. Voir, à ce sujet : CLSC Cap-de-la-Madeleine (équipe de secteur), *Recueil des présentations sur les services et les activités du C.L.S.C.*, mai 1987, pp. 11-17.

24. Les enfants reçoivent, aux âges de 2, 4 et 6 mois, les vaccins DCT (diphtérie, coqueluche, tétanos) et Sabin (poliomyélite), alors qu'à 1 an, c'est le R.R.O. (rougeole, rubéole, oreillons); à 1 1/2 et 5 ans, ce sont les 1er et 2e rappels DCT et Sabin.

25. CLSC Cap-de-la-Madeleine (équipe de secteur), *Recueil des présentations*..., pp. 18-21.

ententes avec des Services d'éducation des adultes dans le but de les faire participer à la dispensation de tels cours, moyennant une participation financière des couples; les infirmières des CLSC continuent d'ailleurs d'animer ces rencontres qui nécessitent, pour être maintenues, l'assurance d'un nombre minimum d'inscriptions.

En plus des cliniques de vaccination, des visites postnatales et des interventions plus ponctuelles effectuées à la suite de consultations individuelles des parents, des CLSC ont pris des initiatives ou engagé des projets, parfois en collaboration avec les Départements de santé communautaire (DSC), qui leur permettent de côtoyer des parents de jeunes enfants dans le but de les sensibiliser à différents aspects du développement général. Ces rencontres portent souvent sur des thèmes particuliers, tels le langage, les comportements difficiles ou le développement moteur, et favorisent les échanges de points de vue entre parents; des halte-garderies sont organisées dans certains cas, afin de permettre aux parents d'avoir quelque disponibilité. Il est difficile de répertorier le nombre exact de telles initiatives, tant elles sont soumises aux fluctuations des priorités des établissements ou des ressources disponibles[26].

Il arrive que les CLSC identifient des enfants qui, en raison de handicaps ou de difficultés graves, nécessitent des interventions plus spécialisées et réfèrent ces cas à d'autres établissements du réseau de la santé et des services sociaux. Si cette référence concerne un problème de santé, ce sera le plus souvent le centre hospitalier (CH) et ses cliniques interne ou externe qui prendront le relais. Certains centres hospitaliers se spécialisent même dans les services aux enfants et accueillent ceux des régions périphériques. Par leurs services d'urgence, tous les hôpitaux sont d'ailleurs amenés à côtoyer des jeunes enfants, à les traiter ou à les référer à des services spécialisés. Si le problème concerne l'aspect psychosocial du développement, la référence sera faite au Centre de services sociaux (CSS). Cette filière de services n'est toutefois pas suivie de façon aussi linéaire; de plus, ces références donnent souvent lieu à des attentes prolongées et leur considération n'est souvent retenue que dans les cas les plus lourds. D'aucuns disent même qu'une grande partie de la population des jeunes enfants, entre les âges de deux et cinq ans, ne sont soumis à aucune forme d'évaluation de leur fonctionnement général. Il faut ajouter à cela la difficulté de joindre les populations dites «à risques», notamment celles des milieux défavorisés, ou encore les jeunes parents; il semble que les CLSC ne réussissent qu'en partie à combler les besoins complémentaires des jeunes enfants et de leur famille.

---

26. Mentionnons, entre autres, les projets suivants: «De la visite» au *CLSC Montréal-Nord*, projet utilisant des parents visiteurs pour rompre l'isolement de certains autres; «Ateliers 4 ans» au *CLSC Rivière-des-Prairies*, projet réunissant hebdomadairement des groupes d'enfants dans le but de favoriser leur développement et de permettre à leurs parents de discuter de leurs besoins; le projet du *CLSC Longueuil-Ouest*, qui vise à rejoindre «les mères à risques» en vue de permettre une meilleure information, la modification de certaines habitudes alimentaires et le renfort de leur réseau de support naturel; le programme «Mon enfant, son comportement et ses jeux» du *CLSC Sainte-Rose de Laval*, qui permet aux parents de se sensibiliser à certains aspects de la vie d'un enfant de cinq ans. On constate la diversité des initiatives entreprises dans les milieux et la variété des fonctions qu'elles remplissent auprès des parents ou des enfants.

3.2.2 Les Centres de services sociaux

C'est le Centre de services sociaux (CSS) qui est chargé de la mission de la protection et du placement des enfants et des adolescents, lorsque des difficultés surviennent dans la famille et que celle-ci ne peut plus assumer adéquatement son rôle. Dans chaque CSS, on a confié au Directeur de la protection de la jeunesse (DPJ) l'application des lois concernant la protection de la jeunesse et l'aide auprès des jeunes contrevenants. Le Comité de la protection de la jeunesse, relevant du ministère de la Justice, agit aussi dans toutes les régions comme «... 'ombudsman'... promoteur ou défenseur des droits des jeunes[27]». Le CSS s'occupe également, par son programme Jeunesse-Famille, des plans d'adoption, des besoins d'hébergement des enfants handicapés et de la prise en charge psychosociale dans les services spécialisés; c'est également lui qui fournit les avis auprès de la Cour supérieure, en matière de garde, de droits de visites et de sorties dans les causes de séparation ou de divorce. Plusieurs jeunes enfants sont touchés par de tels services.

En vertu de la Loi sur la protection de la Jeunesse[28], on sait que toute personne est tenue de signaler au Directeur de la protection de la jeunesse les situations dangereuses dans lesquelles se trouvent les enfants. Selon les paragraphes de l'article 38[29], ces situations concernent plus précisément l'abandon, l'isolement, le rejet, la négligence, les mauvais traitements, les abus sexuels, l'exploitation et certaines situations telles la fugue, l'absence scolaire ou les troubles graves de comportement[30]. Quand des problèmes lui ont été signalés, le Directeur de la protection de la jeunesse doit voir à l'évaluation des cas et statuer sur leur gravité. Advenant une décision qui confirme le besoin de protection et selon le problème en cause, il recourt alors à des mesures graduées en vue de corriger la situation: mesures volontaires auprès des parents, mesures d'urgence, recours au Tribunal de la jeunesse.

Bien que l'on ne dispose pas de données complètes sur l'ensemble des cas d'enfants dont la sécurité et le développement sont compromis, l'on remarque quand même un accroissement général des signalements d'abus sexuels et de mauvais traitements physiques depuis l'année 1984-1985[31]. En raison

---

27. Comité de la protection de la jeunesse, *Rapport d'activités 1986-1987*, p. 11.
28. LRQ, Chapitre P-34.1, Loi sur la protection de la jeunesse. Il importe de rappeler que, dès 1951, le Québec s'était doté d'une loi visant à protéger les enfants des dangers moraux et sociaux et établissait «... la nécessité ... de substituer l'autorité juridique à l'autorité parternelle lorsque la protection de l'enfant le requérait». Voir, à ce sujet: Gouvernement du Québec, *Rapport de la Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux*, 1988, p. 147.
29. L'article 38 identifie les catégories pour lesquelles la sécurité et le développement sont compromis.
30. Voir, à ce propos, la brochure d'information aux parents de l'Association des Centres de services sociaux du Québec intitulée *Qu'est-ce qui se passe maintenant?*, portant sur les différentes étapes du processus de protection de la jeunesse (p. 6).
31. C'est d'ailleurs une opinion largement reprise dans les rapports des DPJ des différents CSS, du Comité de la protection de la jeunesse et de l'Association des Centres de services sociaux.

des écarts importants qu'on y décèle, les données statistiques issues de divers documents officiels ne permettent pas, cependant, de tracer de façon satisfaisante le portrait de la population concernée par ce type d'abus[32].

Au-delà des imprécisions et des incohérences relevées dans les statistiques disponibles, il faut convenir de l'existence d'un nombre important de jeunes enfants victimes d'abus graves et, conséquemment, de la pertinence de l'encadrement légal destiné à assurer leur sécurité et leur développement. Il n'est cependant un secret pour personne que nombre de ces cas connaissent des délais de prise en charge, alors qu'on reconnaît l'urgence des situations. Tout indique même que les ressources financières et humaines consacrées à la protection des enfants sont insuffisantes pour rencontrer les besoins croissants. Il semble également que la notion de cas «en attente» ne soit pas toujours et partout interprétée selon les mêmes critères. À l'instar de plusieurs observateurs sociaux, certains organismes oeuvrant dans le domaine soutiennent que «... la pratique ne correspond pas au discours et (que) les principes définis par les législateurs ne peuvent être complètement respectés[33]». Ces propos pessimistes ne sont d'ailleurs pas sans inquiéter ceux qui oeuvrent auprès de la petite enfance.

3.3 Les besoins de stimulation du développement

Les initiatives concernant la stimulation du développement général et le nombre d'enfants qu'elles rejoignent sont difficiles à cerner dans toute leur ampleur, en dehors des services éducatifs mis en place par le ministère de l'Éducation à l'intention des enfants de quatre et de cinq ans. En effet, la maternelle retient explicitement le développement de l'enfant comme visée générale[34]. Les garderies offrent également certaines possibilités en ce sens, selon les objectifs et les programmes d'activités qu'elles adoptent. Il existe aussi des initiatives mises en oeuvre par des universités ou des établissements de santé, qui allient formation, recherche et dispensation de services à des jeunes enfants de trois à cinq ans. D'autres initiatives sont prises par des organismes ou des associations et se traduisent par des projets qui visent tout autant à stimuler l'intérêt et la curiosité des jeunes enfants qu'à habiliter ou outiller les parents afin de leur permettre de mieux intervenir. Toutes

---

32. Les directeurs de la Protection de la jeunesse sont tenus, selon l'article 41 de la loi, d'aviser le Comité provincial de la protection de la jeunesse «dans le cas d'un enfant victime d'abus sexuels ou soumis à des mauvais traitements physiques par suite d'excès ou de négligence». On note que le total des avis formulés au Comité de la protection de la jeunesse par les DPJ pour l'année 1986-1987 se chiffre à 289, dans le cas d'enfants 0-5 ans qui sont victimes de mauvais traitements physiques ou d'abus sexuels. L'examen des données issues d'un rapport régional amène à constater un nombre fort différent par rapport au nombre identifié pour cette région dans le rapport provincial, soit 166 au lieu de 24. Il semble que ces différences s'expliquent parfois par la décision de ne pas retenir le cas de l'enfant après évaluation de la situation. C'est d'ailleurs vers l'uniformisation des données que le Comité de la protection de la jeunesse souhaite orienter le travail de recensement des DPJ et des CSS, en vue d'assurer la validité et la crédibilité des données disponibles. Voir, à ce sujet: Comité de la protection de la jeunesse, *Rapport d'activités 1986-1987*, p. 20; Centre de services sociaux du centre du Québec, *Rapport d'activités 1986-1987*, p. 6. Voir également: Comité de la protection de la jeunesse, Procès-verbal de la séance du 25 juin 1986.

33. Association des Centres de services sociaux du Québec, *Les Jeunes qui ont besoin d'aide. Réflexions sur l'évolution des problèmes sociaux chez les jeunes et sur les moyens mis en oeuvre pour leur venir en aide par les directeurs de la protection de la jeunesse*, 1987, p. 15.

34. MEQ, *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979, p. 124.

ces initiatives ont un statut et une durée variables selon les buts ou les enfants qu'elles rejoignent et selon l'ampleur des ressources qui y sont affectées. Même les médias participent à cette entreprise. Un rapide survol permettra de voir en quel sens ces contributions peuvent aider les familles dans la stimulation du développement des enfants.

3.3.1 Le milieu scolaire

Les services éducatifs offerts par l'école aux jeunes enfants de cinq ans visent essentiellement les besoins de développement sur tous les plans et sont disponibles sur la base d'une fréquentation à demi-temps. De la même façon, des mesures éducatives ont été instituées, depuis les années 1978 et 1980, pour certains enfants de quatre ans, notamment pour ceux qui présentent des difficultés en raison d'un lourd handicap physique, sensoriel ou intellectuel, ou qui sont issus de milieux économiquement faibles; ces mesures tentent de répondre à des besoins particuliers, selon différentes modalités[35]. Ces choix correspondent d'ailleurs aux grandes tendances observées dans le monde, concernant une prise en charge plus systématique du développement global de l'enfant par l'institution scolaire et une attention accrue aux besoins particuliers des jeunes enfants[36]. De fait, au Québec, la quasi-totalité des enfants fréquentent la maternelle à l'âge de cinq ans[37]; on estime à près de 100 000 le nombre d'enfants de quatre et de cinq ans rejoints par de tels services[38].

Les éducatrices qui oeuvrent à la maternelle s'inspirent d'un programme et de guides[39] qui orientent et explicitent le sens des visées poursuivies. Ces outils proposent des objectifs et des activités qui exploitent un éventail très large d'habiletés et ce, dans tous les domaines du développement. Les pratiques proposées pour la maternelle s'effectuent sous le signe de la souplesse. L'éducation des enfants à la maternelle ne vise pas la préparation directe aux apprentissages scolaires[40]. Cette option est d'ailleurs confirmée dans le programme.

L'entrée officielle de l'enfant dans la filière scolaire et l'amorce prochaine des apprentissages formels amènent toutefois les parents à formuler des attentes précises par rapport à l'école, invitant à accentuer la stimulation du développement ou même, parfois, à amorcer des apprentissages formels. La multiplicité et la précocité d'expériences de tous ordres vécues par les enfants au sein de leur famille ou de la garderie et, partant, le niveau de développement atteint par certains d'entre eux amènent plusieurs parents

35. Comme on l'a dit plus haut, on rejoint les jeunes enfants des milieux économiquement faibles selon l'une ou l'autre des formules suivantes : maternelle-classe, maternelle-maison, maternelle-animation.

36. Parmi les grandes tendances observées à l'éducation préscolaire, on note un accent mis sur le développement intégral, mais aussi un souci de systématisation des interventions, une accessibilité plus large et plus précoce aux services, une transition plus harmonieuse avec l'école obligatoire, une participation accrue des parents. Voir, à ce sujet : CSE, *L'Éducation préscolaire : un temps pour apprendre*, Québec, 1987.

37. Dès 1979, on évaluait à plus de 97% le taux de fréquentation scolaire pour les enfants de cinq ans. Voir : M.E.Q., *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, 1979, p. 122.

38. Ce nombre inclut les effectifs scolaires de quatre et de cinq ans du secteur public et du secteur privé.

39. MEQ, *Programme d'éducation préscolaire*, Québec, 1981. Une série de guides portant sur diverses dimensions de la situation éducative est venue compléter et enrichir ce programme.

40. MEQ, *L'École québécoise*, p. 124.

à souhaiter un menu plus substantiel d'activités à la maternelle ou encore à désirer une entrée plus précoce en classe de première année[41].

Parallèlement à l'intérêt manifesté envers la nature des activités présentées aux jeunes enfants de cet âge, la question de l'harmonisation des différentes jonctions avec les autres niveaux de services se pose avec acuité. Plusieurs milieux attachent déjà une importance particulière à la transition vers la première année et mettent en oeuvre des initiatives qui engagent la participation des enseignants de la maternelle et de la première année, tout comme celle des parents. Cette préoccupation ne semble toutefois pas faire l'objet d'une attention généralisée suffisante et exigerait des contributions mieux articulées. C'est d'ailleurs une telle préoccupation qui semble devoir également s'imposer concernant les liens entre la garderie et la maternelle. Encore ici, les zones de collaboration ne sont pas toutes définies ou harmonisées. La contribution apportée par les services d'éducation préscolaire est considérée comme une expérience indispensable pour l'enfant. Il semble toutefois que son action exigera de plus en plus de s'inscrire dans une meilleure complémentarité avec ce qui a été fait avant l'entrée à la maternelle.

3.3.2 Les services de garde reconnus

Bon nombre d'enfants fréquentent les garderies ou sont inscrits dans des services en milieu familial ou en milieu scolaire. L'inscription des jeunes enfants à la garderie est parfois tributaire de l'examen par les parents des objectifs de développement visés. Plusieurs garderies s'affichent comme «garderies éducatives», suggérant par là qu'elles se consacrent à des actions précises visant à stimuler le développement; certaines prennent même le nom de «pré-maternelle». Il en est de même de certains services de garde en milieu familial, reconnus par les agences de services de garde; les personnes qui oeuvrent au sein de tels services prennent des initiatives de stimulation adaptées à l'âge et au potentiel des enfants qu'elles reçoivent. La garderie en milieu scolaire, qui reçoit, entre autres, des enfants de quatre et cinq ans, offre parfois des activités éducatives qui s'inscrivent dans le prolongement de celles vécues par l'enfant à la maternelle.

Toute la littérature concernant la qualité des services de garde souligne la nécessité de poursuivre des objectifs adaptés à l'âge et aux caractéristiques personnelles des enfants, en plus de celle de s'assurer qu'on y affecte des personnels responsables et compétents. Au-delà des réponses apportées par les garderies aux besoins d'encadrement et d'entretien des enfants qui leur sont confiés, on observe des préoccupations qui visent à offrir, spécifiquement et selon des intentions précises, des activités structurées portant sur

41. On assiste depuis les deux ou trois dernières années à une nette augmentation des demandes d'entrée précoce en classe de première année. Il semble même qu'un tel mouvement ait tendance à s'amplifier. D'ailleurs, trois nouveaux critères sont maintenant retenus en vue d'accueillir les enfants qui n'auraient pas atteint l'âge de six ans au 30 septembre, soit «le préjudice pouvant découler du développement précoce de l'enfant, le préjudice pouvant découler d'une situation familiale ou sociale risquant de nuire au développement de l'enfant, le préjudice pouvant découler du fait que deux enfants d'une même famille soient nés à moins de douze mois d'intervalle et seraient admissibles à l'école la même année». MEQ, *Méqui, Méquoi*, vol. 6, no 10, mars 1988, p. 6.

différents aspects du développement. En plus des activités de routine liées à l'accueil, à l'alimentation et à l'hygiène des petits, souvent même par leur biais, des moments sont prévus à l'horaire pour des activités spécifiques sur les plans de la motricité, de l'autonomie fonctionnelle, du langage ou des habiletés mentales.

Toutefois, on ne saurait prétendre que les occasions de la vie courante dans les garderies procurent toutes les situations appropriées pour ce faire, ou que de tels objectifs sont poursuivis par tous. Là comme dans le cas des parents, d'ailleurs, les énergies consacrées aux besoins d'entretien de l'enfant, de son hygiène de vie et de sa sécurité, exigent une bonne partie du temps; s'ajoutent à cela, les contraintes imposées par les exigences de la vie de groupe. De sorte qu'on peut se demander si la planification de telles activités occupe toujours une place suffisante.

On ne dispose actuellement d'aucun moyen de vérifier l'existence de telles préoccupations dans les programmes d'activités; on peut même se demander si de tels programmes existent, au-delà de formules générales qui énonceraient de grands objectifs de développement. Certes, plusieurs garderies s'inspirent du programme et des guides de la maternelle pour bâtir leurs activités, ce qui est une formule intéressante, vu la vaste étendue de la gamme d'habiletés visées. Certains responsables de la garde en milieu familial s'inspirent également des répertoires d'activités existants et les adaptent au niveau de développement des enfants qu'ils accueillent. L'Office des services de garde s'est d'ailleurs préoccupé de la question en mettant à la disposition des garderies un outil susceptible de les aider à élaborer leur programme d'activités[42]. Cette programmation d'activités exige toutefois du temps et le soutien de personnes-ressources.

3.3.3 Les universités et les établissements de santé

Depuis les années 70, certaines universités et des établissements du réseau de la santé et des services sociaux ont contribué activement à véhiculer le concept de stimulation précoce du développement des jeunes enfants. Si cette notion s'est développée surtout en fonction des enfants en difficulté, il semble qu'elle se soit étendue à l'ensemble des jeunes enfants et qu'elle ait inspiré de nombreuses pratiques éducatives. D'ailleurs, les bénéfices procurés par de telles interventions précoces ont été largement commentés par la littérature spécialisée. Néanmoins, dans la plupart des cas, les initiatives prises par ces établissements continuent de privilégier des populations d'enfants qui démontrent des besoins particuliers, en raison de caractéristiques personnelles ou socioculturelles. C'est ainsi que des services directs aux enfants ont été créés et que des programmes d'éducation axés sur la participation des parents ont été mis sur pied pour les aider dans leur rôle d'éducateur.

---

42. Office des services de garde à l'enfance, *Créer un cadre de vie en garderie, guide d'élaboration d'un programme d'activités*, 1988.

Connus le plus souvent sous les appellations de «centres de développement» ou de «centres de services», ces structures accueillent des petits groupes d'enfants dont l'âge varie entre deux et cinq ans, selon des horaires hebdomadaires qui peuvent varier[43]. Greffés sur les structures administratives des établissements qui les abritent, ces centres fonctionnent avec des budgets et des ressources limités et ont à faire face à des contraintes de tous ordres pour assurer leur existence et leur vitalité. En plus des services d'évaluation et des activités qu'ils offrent aux petits, ces centres permettent l'encadrement de la formation pratique des futurs personnels professionnels; ils constituent également des lieux de recherche appliquée, tout en offrant, selon des modèles variés, un soutien aux parents. C'est d'ailleurs l'accent mis sur ce dernier aspect qui distingue certains projets de services mis sur pied à l'intention des enfants[44]. Ces projets se concentrent surtout sur l'habilitation des parents à intervenir plus efficacement auprès des petits; ces formules retiennent même leur participation et ont souvent lieu dans le cadre familial. De plus, un soutien technique pour le déroulement et le suivi des séances est fourni aux parents.

Bien que de telles initiatives n'existent pas dans tous les milieux et rejoignent un nombre d'enfants relativement restreint, elles remplissent un rôle important auprès des familles et dans la communauté. Ces «centres» constituent, par exemple, une sorte de réseau qui assure l'intégration de différentes fonctions liées à la prise en charge des enfants et permet des collaborations entre les personnels de différents établissements. Au-delà des services qu'elles rendent directement aux enfants, de telles initiatives contribuent ainsi à hausser les compétences des adultes qui oeuvrent auprès des petits, s'assurant d'une meilleure prise en compte de leurs besoins. Encore là, ces projets demeurent fragiles, puisque leur efficacité dépend du maintien et du décloisonnement des disciplines qui s'y croisent. Soumises aux aléas des restrictions budgétaires ou des fonds de recherche, ces initiatives risquent souvent l'amputation, voire la disparition.

3.3.4 Les divers organismes et associations de parents

Il existe nombre d'organismes et d'associations mis sur pied en vue de venir en aide aux parents et qui se consacrent à la promotion de besoins particuliers ou à l'organisation de services aux enfants et à leurs parents. Ces regroupements sont suscités et gérés par des parents qui ont vécu des situations d'isolement ou qui désirent aider d'autres parents dans leur tâche d'éducation. Ils sont parfois soutenus par des organismes à vocation régionale ou

43. Mentionnons, entre autres, le «Centre de développement de l'enfant» de l'Hôpital Sainte-Justine de Montréal, le «Centre de services à l'enfance» de l'Université du Québec à Trois-Rivières, la clinique de développement du «Programme de développement de l'enfance» de l'Hôpital de Montréal pour enfants et le «Ready Set Go Infant-Child Parent Program» de la Faculté d'éducation de l'Université McGill.

44. On pense ici au «Programme d'éducation préscolaire familiale», mis en oeuvre par un groupe de professeurs de l'Université du Québec à Montréal et réalisé en collaboration avec différents CLSC et associations de parents. Voir: B. Terrisse, G. Boutin, *Le Programme d'éducation préscolaire familiale*, Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS), fascicule 2, UQAM, 1987.

nationale, qui leur offrent des outils et des activités de formation[45]. C'est surtout à partir de leur propre initiative que ces groupes arrivent toutefois à se structurer et à rejoindre les gens; divers projets sont ainsi mis sur pied, en dehors de toute subvention. Parmi ceux-ci, figurent des expériences qui rejoignent directement les petits: échanges de gardiennage avec jetons, haltes-garderies communautaires, initiatives de groupes de jeu ou «bambineries», organisation de ludothèques ou de centres de stimulation précoce[46]. Ces projets nécessitent des investissements de temps importants pour l'organisation et la mise en oeuvre; ils exigent également une participation active des parents utilisateurs ou de leur substitut.

D'autres initiatives sont plus spécifiquement destinées aux parents et visent leur information ou leur formation: elles offrent l'occasion aux parents de discuter de sujets particuliers ou de faire valoir les besoins spécifiques d'enfants handicapés. Des conférences, des cours, des lieux d'accueil[47] sont organisés et mis sur pied afin de favoriser les échanges entre parents, tout en leur offrant sur place des services de halte-garderies. Ces activités abordent très souvent des questions pratiques reliées aux stratégies d'interventions éducatives utilisées avec les jeunes enfants. Encore là, d'aucuns déplorent l'absence de ceux pour lesquels cette nécessité s'imposerait. Le recrutement de parents dits «à risques» s'avère difficile et les organismes ne disposent que de peu de moyens pour appuyer leur action. Pourtant, l'utilité de ces groupes n'est plus à démontrer et le rayonnement de leur action bénévole dépasse même le plan local pour se traduire dans des consultations de tous ordres sur le plan des politiques sociales[48]. Il faut dire que les parents y sont souvent utilisés à «peu de frais» pour soutenir l'organisation familiale; le faible appui financier qu'ils reçoivent pourrait même témoigner de la faible importance qui leur est actuellement reconnue.

3.3.5 Les municipalités

La contribution offerte par les municipalités concerne surtout les loisirs socioculturels, l'organisation d'activités sportives et l'aménagement d'espaces et d'équipements de plein air. Ce sont surtout les bibliothèques, les parcs, les arénas ou bains publics qui fournissent des occasions d'activités. Celles qui concernent les tout-petits sont, somme toute, assez limitées; en dehors de certains grands centres, il faut même constater leur inexistence ou leur difficulté d'accès. De plus, la fréquentation de tels loisirs reste conditionnelle, dans le cas des jeunes enfants d'âge préscolaire, à la présence de leurs parents ou d'un substitut, les moniteurs étant sur place pour la surveillance générale.

---

45. Il existe plus d'une centaine d'organismes bénévoles se définissant comme organismes familiaux ou organismes de promotion de la famille et oeuvrant aux niveaux local, régional, diocésain ou provincial.
46. Centre québécois de ressources à la petite enfance, *Les Réseaux d'entraide: oui, c'est possible*, 1984, pp. 15-22. Certaines associations mettent sur pied des centres de stimulation précoce pour des enfants ayant un handicap particulier; tel est le cas, par exemple, de l'Association de paralysie cérébrale.
47. Des «maisons de parents» ont été mises sur pied, notamment à Montréal et à Québec. Ces maisons accueillent les parents et leur permettent d'agir sur leurs propres problèmes en aidant d'autres parents. Voir, à ce sujet: Carrefour québécois de la famille, *La Maison des parents, Action et rayonnement*, Montréal, 1986.
48. Ces contributions prennent la forme de mémoires ou d'études présentés à diverses instances régionales ou provinciales. On n'a qu'à voir, par exemple, la liste des mémoires présentés lors des audiences de diverses commissions ou comités d'études formés par le gouvernement concernant les questions reliées à l'éducation, à la santé, à la famille, à l'aide sociale ou à la fiscalité.

Quelques bibliothèques ont aménagé des espaces et des équipements particuliers pour les jeunes enfants et consacrent une part significative de leur budget à l'achat d'albums pour les tout-petits; souvent même, la possibilité d'un prêt personnel de livres est offerte à partir de l'âge de six mois[49]. Certaines bibliothèques ont organisé, sur une base hebdomadaire, des séances d'animation appelées « heure de conte » à l'intention des enfants et de leurs parents; ces séances permettent l'examen d'albums par les petits, de même que l'exécution sur place d'activités d'expression plastique avec un matériel approprié. D'autres municipalités ont aménagé des espaces de jeux et prévu le prêt de jouets. Encore là, la fréquentation de ces activités dépend de la disponibilité des adultes et du temps qu'ils ont à leur disposition.

Ce sont toutefois les parcs extérieurs que l'on retrouve le plus souvent dans les quartiers. Un espace y est souvent réservé et aménagé pour les tout-petits, comprenant balançoires, carré de sable, pneus, glissade, tunnel ou autres. Parfois, un bain spécial est situé à proximité des équipements et permet aux jeunes enfants de s'ébattre durant la saison chaude. L'hiver, la patinoire et la glissade constituent les décors les plus répandus et les plus fréquentés par les familles. Certaines municipalités possèdent des équipements intérieurs qui permettent l'accès au bain ou favorisent d'autres activités en famille.

Si des municipalités sont sensibles aux besoins de la population des jeunes enfants, on peut dire que d'autres se montrent plus réservées dans leurs initiatives, quand elles n'ignorent pas totalement les besoins des jeunes et de leur famille. Encore là, des priorités par rapport aux domaines de loisirs et aux populations cibles déterminent fortement la prise en compte des besoins des jeunes enfants. Des pas importants restent à franchir dans notre société pour que les aménagements et les équipements collectifs tiennent compte de l'existence même des jeunes enfants et de leurs besoins de développement[50].

3.3.6 Les médias

Au-delà de l'ensemble des objets ou équipements mis à la disposition des jeunes enfants pour stimuler leur développement, nul doute que la télévision joue un rôle prépondérant, en raison de l'importance qu'elle prend dans la vie des foyers. On estime que les tout-petits passent plusieurs heures par semaine à regarder la télévision et qu'ils sont influencés, plus qu'on ne le croit, par les images véhiculées. On parle souvent de sa présence envahissante et on craint les nouvelles technologies qui la rendront bientôt « interactive ».

---

49. On a pu examiner, en particulier, les activités organisées à la Bibliothèque municipale de Brossard.
50. L'exemple des pays scandinaves est éloquent à cet égard. Voir, à ce sujet : S. Esbensen, *La Garde de jour en Scandinavie (Danemark, Suède et Norvège)*, Ministère de la Santé et du Bien-être social, Canada, 1983.

En plus d'influencer les habitudes de vie des familles, la télévision exerce un réel pouvoir par les contenus qu'elle offre. Certaines émissions s'adressent expressément aux jeunes enfants et remplissent des fonctions différentes, selon qu'elles visent à divertir ou à informer. Les dessins animés et les émissions avec des personnages ou avec des marionnettes représentant des animaux obtiennent la faveur des tout-petits. Au cours des dernières années, des émissions à caractère éducatif[51] ont été offertes par les télédiffuseurs et ont conquis l'intérêt des enfants et des parents. Ces émissions présentent des contenus variés et visent l'apprentissage de connaissances et d'attitudes ou la compréhension de différents phénomènes et incitent même, dans plusieurs cas, à la participation.

D'aucuns ont tendance à déplorer le trop grand nombre d'heures consacrées par les jeunes enfants à l'écoute de la télévision ou encore le manque de discernement des adultes dans le choix des émissions. D'autres déplorent les conditions ou les attitudes qui en entourent l'utilisation, qu'il s'agisse de l'adoption de mauvaises postures ou de la détérioration de la vue. Même les contenus — valeurs, idées, modèles — sont soumis à la critique des parents. Et on a raison de dénoncer les effets imposés à ces enfants «gardés» par la télévision, inactifs pendant de longs moments, soumis à des images de violence et forcés par leur entourage à écouter des émissions qui font parfois insulte à la pensée et à la langue. Mais on ne saurait nier combien la télévision contribue à stimuler et à élargir les intérêts des jeunes enfants, à nourrir leur imaginaire ou à susciter leur réflexion. Il y a assurément là un nécessaire dosage qui, il est vrai, n'est pas toujours réussi. Heureusement, des améliorations des émissions présentées aux enfants ont haussé, depuis les dernières années, le calibre des contenus éducatifs présentés[52].

Pour la télévision comme pour les autres denrées disponibles, on constate que les habitudes de consommation des adultes influencent généralement très directement l'intérêt que le jeune enfant voue à cet outil. En tout état de cause, souvent utilisée comme passe-temps occupationnel, la télévision produit ses effets sur la conception même du «réel» que les jeunes enfants sont en train de construire. On ne dira jamais assez que des contenus inappropriés ou l'absence d'accompagnement de la part de l'adulte peuvent influencer négativement cet important processus.

51. L'exemple le plus souvent cité est l'émission Passe-Partout, conçue par le ministère de l'Éducation du Québec. D'autres émissions, sans être identifiées comme des émissions proprement éducatives, se préoccupent aussi d'objectifs éducatifs à certains égards.

52. L'Association nationale des téléspectateurs semble avoir joué un rôle important en ce sens.

*
* *

Il existe, dans notre société, un grand nombre d'initiatives complémentaires qui s'adressent aux jeunes enfants et à leur famille. Ces initiatives rejoignent tous les ordres de besoins, encore que, dans plusieurs cas, elles concernent d'abord les enfants qui éprouvent des difficultés dans leur développement. Néanmoins, on peut dire qu'elles apportent un soutien aux parents et remplissent d'importantes fonctions de suppléance et d'accompagnement. Ces interventions extérieures font ressortir certaines lacunes du milieu originel des enfants, mais elles engendrent également des questions liées à la disponibilité et à l'accessibilité des services et aussi, plus fondamentalement, aux visées éducatives qu'elles poursuivent, en complémentarité de l'action des familles. La poursuite de visées proprement éducatives n'y est pas d'emblée et partout assurée et de grands nombres d'enfants n'y ont tout simplement pas accès.

CHAPITRE 4

Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants

Essentiellement descriptifs, les chapitres qui précèdent visaient à la fois à rappeler la variété des besoins des jeunes enfants et à inventorier la manière dont la famille et les autres instances sociales s'appliquent à y répondre. La toile de fond de ces notations était nette, cependant, articulée autour de deux pôles: d'une part, on ne comprend bien les besoins des jeunes enfants qu'en les situant dans une perspective proprement éducative — l'enfant est essentiellement un être en croissance et en cheminement d'apprentissage; d'autre part, c'est très inégalement que cette dimension éducative inspire l'action de la famille et des autres intervenants sociaux en faveur des jeunes enfants. Ce quatrième et dernier chapitre reprend plus explicitement certains des constats évoqués et, surtout, trace les éléments d'une action concertée qui viserait plus directement la dimension éducative des besoins des jeunes enfants.

Ce chapitre comprend six sections. La ***première*** précise et décrit, pour chacun des grands ordres de besoins déjà recensés, ce que pourrait vouloir dire «penser éducation», en même temps qu'elle souligne nos acquis et nos limites en cette matière. Les quatre autres sections traitent de champs d'action qui apparaissent particulièrement névralgiques pour une meilleure prise en compte des besoins éducatifs des jeunes enfants: le développement des compétences éducatives des parents (***deuxième*** section), le dépistage des atouts et des difficultés des jeunes enfants (***troisième*** section), l'engagement du secteur de l'éducation (***quatrième*** section) et la coordination de l'action des divers intervenants et, au premier chef, de celle de l'État (***cinquième*** section). Enfin, une ***sixième*** section identifie une sorte d'enjeu préalable à tous les débats relatifs à la petite enfance: la place de l'enfant dans notre société. L'ensemble du chapitre contient les messages et les recommandations qui constituent formellement l'avis adressé au ministre de l'Éducation.

4.1 «Penser éducation»

«Penser éducation», c'est penser croissance et apprentissage. C'est aborder les réalités de la petite enfance avec le souci et la volonté de soutenir et de stimuler la croissance et les apprentissages qui constituent la tâche centrale du jeune âge. C'est s'appliquer, même à travers les soins les plus élémentaires, à établir avec le jeune enfant une relation d'accueil, d'échange et d'éveil, à favoriser son épanouissement physique, socio-affectif, intellectuel et moral[1]. C'est être conscient que, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non, toutes nos attitudes et tous nos gestes à l'endroit des jeunes enfants peuvent produire des effets, bénéfiques ou négatifs, sur leur manière de croître. Ainsi définie, l'approche éducative n'est évidemment pas l'apanage de l'institution scolaire; elle concerne tous ceux qui oeuvrent auprès des jeunes enfants.

---

1. «De son sens étymologique, le terme éducation n'a, actuellement, pas gardé beaucoup de marques significatives. Pourtant, l'acte de conduire, de guider un enfant ou un adulte en l'arrachant à un état initial que l'on considère comme devant être dépassé, reste bien le fondement de l'éducation. Dans la pédagogie contemporaine, l'éducation a une signification très large et vise la totalité de la personne. (...) Éduquer, c'est transformer, c'est agir sur une personne.» G. Mialaret, *Vocabulaire de l'éducation*, P.U.F., 1979, p. 192.

Plusieurs études et rapports sur la petite enfance ont traité de cette approche éducative et identifié des critères de qualité[2] concernant le contenu des services offerts aux enfants et les compétences des intervenants eux-mêmes, tout autant que les facteurs qui règlent l'organisation des services collectifs[3], tels la taille des groupes, les ratios adulte-enfants, les aménagements physiques ou organisationnels[4], etc. Tout en reconnaissant l'importance de ces facteurs d'ordre technique, le propos retenu ici est plus global, plus fondamental aussi; il concerne d'abord et surtout les liens que l'adulte entretient avec l'enfant, de même que ce qui est offert aux jeunes enfants. C'est la qualité de la relation et de l'intervention qui est ici considérée en priorité, dans chacun des grands secteurs de besoins du jeune enfant.

4.1.1 L'encadrement: de la «garde» à la relation véritable

On l'a vu, la famille ou ses substituts fournissent généralement aux jeunes enfants un cadre de vie assurant sécurité et présence. Selon des aménagements plus variés que naguère, plus difficiles aussi pour des parents engagés sur le marché du travail et plus préoccupés de leur épanouissement personnel. C'est d'ailleurs ce contexte nouveau, où la part des contraintes n'est pas du tout négligeable, qui oblige à s'interroger, même lorsqu'il s'agit de ce niveau élémentaire du gîte et de la sécurité de base, sur la manière de «penser éducation».

La question n'est pas superflue. En effet, souvent happés dans un réseau complexe d'obligations personnelles, sociales et professionnelles, nombre d'adultes ont moins de temps à consacrer aux jeunes enfants. Il n'est pas simple non plus de trouver des solutions satisfaisantes et financièrement abordables pour veiller, en remplacement des parents, à l'encadrement de vie des jeunes enfants. Les places en garderie sont notoirement insuffisantes et le recours à la garde privée doit bien souvent se plier aux circonstances, sans qu'il soit toujours possible de «faire les difficiles» sur le choix des personnes, des horaires et des aménagements physiques. Des jeunes enfants sont ainsi, et sans grande alternative, confiés à des personnes dont la bonne volonté ne peut pas toujours remplacer la compétence et la sensibilité aux réalités de la petite enfance. Il arrive aussi que, par des enchaînements de circonstances dont la trame nous échappe, des jeunes enfants soient ainsi plus ou moins laissés à eux-mêmes, peu stimulés, confinés à des amusements de salles d'attente.

---

2. Mentionnons, en particulier, l'étude fédérale américaine commandée pour établir les standards de qualité dans la garde des enfants et, plus près de nous, les rapports canadien et québécois visant à conseiller les gouvernements en ce qui a trait à l'instauration de services de garde. Voir, respectivement: R. Ruopp, J. Travers, F. Glantz, C. Coelen, *Children at the Center: Final Report of the National Day Care Study*, Cambridge, MA, ABT Associates, 1979; Groupe d'étude sur la garde des enfants, *Rapport*, Ottawa, 1986; Comité consultatif sur les services de garde à l'enfance, *Rapport*, Québec, 1987.

3. Ainsi, selon la «National Association for the Education of Young Children», le concept de qualité s'appliquerait à dix domaines privilégiés: l'environnement physique, la santé et la sécurité, l'alimentation et les services de nutrition, l'administration, la formation des personnels et leur développement continu, les relations entre le personnel et les enfants, les relations entre le personnel et les parents, le programme d'activités, l'encadrement du personnel et l'évaluation. Voir, à ce sujet: B.M. Caldwell, *What Is Quality Child Care?*, NAEYC, 1985, p. 7

4. D. A. Phillips, *Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?*, NAEYC, 1987, pp. 3-11.

Ce qui est en cause, c'est moins la promotion d'une solution institutionnelle unique — les services de garde, par exemple — que la nécessité de prendre en compte les dimensions proprement éducatives du cadre de vie des jeunes enfants. À cet égard, même les garderies ne passent pas toutes l'examen avec le même brio, certaines ayant une vision et une pratique assez limitées du type de présence éducative dont les jeunes enfants ont besoin. C'est que l'établissement d'une relation personnelle et stimulante avec le jeune enfant peut seule faire de l'encadrement autre chose qu'une simple présence ou surveillance physique. Pour se réaliser, cette relation suppose que l'enfant soit perçu comme une personne à part entière et non comme un objet à mettre à l'abri; elle surgit quand l'adulte exprime vraiment le désir d'accompagner l'enfant dans sa grande aventure de croissance. Il ne s'agit donc pas uniquement de «garder» le jeune enfant ou d'«être là»; encore faut-il être présent à l'enfant, être sensible à ses sentiments, à ses émotions, à ses curiosités.

Cet enjeu éducatif est d'autant plus important que même le fait de se trouver des substituts valables ne supprime pas pour les parents la nécessité de pratiquer eux-mêmes ce type de présence éducative auprès de leurs jeunes enfants. La chose ne va pas de soi, quand on sait ce qu'exige d'énergie la reprise des responsabilités parentales après des journées parfois harassantes qui donneraient plutôt le goût de faire relâche. Pourtant, chacun sait que la qualité ne remplace pas toujours la quantité: il y a des seuils de présence à l'enfant en deçà desquels la qualité du contact peut elle-même être compromise. On sait aussi que les solutions dépassent la seule bonne volonté des parents et des adultes en général. Est ici en cause une organisation sociale qui accepte de «penser famille», selon le mot du récent énoncé de politique familiale[5].

4.1.2 Le bien-être physique et psychologique: vers l'acquisition d'une hygiène de vie

On croit spontanément que, dans des sociétés riches et avancées comme la nôtre, le bien-être des jeunes enfants est d'emblée assuré. C'est vrai pour une bonne part, comme en témoignent nos taux de mortalité infantile. Mais la réalité apparaît plus difficile et plus complexe, dès lors qu'on examine les pressions, les contraintes et — oui, il faut le dire — les privations que de nombreux jeunes enfants doivent subir. Sensibles au stress et aux difficultés des parents, engagés très tôt dans des déplacements aux horaires serrés, souvent soumis à des régimes d'alimentation et de sommeil inadéquats, écopant aussi des tiraillements conjugaux, beaucoup de jeunes enfants vivent un confort et un bien-être que bien des adultes n'accepteraient pas pour eux-mêmes. Et on ne parle pas ici des cas extrêmes de violence et d'abus sexuels que nos sociétés ne traitent pas toujours avec toute la fermeté souhaitable.

En fait, c'est généralement quand surgissent des difficultés notables que le bien-être physique et psychologique devient vraiment un enjeu. On s'inquiète alors et on passe à l'action. Le plus souvent par les services de santé et les services sociaux, on intervient pour corriger les situations difficiles; et ceux

5. Gouvernement du Québec, *La Politique familiale. Énoncé des orientations et de la dynamique administrative*, Québec, décembre 1987, p. 7.

qui oeuvrent dans ces services disent volontiers qu'ils doivent suppléer ainsi aux carences de l'encadrement familial de base. Une approche éducative exigerait que, avec l'enfant, on aborde la santé physique et psychologique comme la maîtrise progressive de bonnes habitudes de base et qu'on développe la conscience de l'importance de l'hygiène pour grandir harmonieusement, voire pour apprendre. L'éducation à la santé doit commencer en très bas âge; plus tard, c'est souvent trop tard.

On se gardera bien de dramatiser en la matière: nos jeunes enfants sont loin de ces situations de détresse enfantine que nous montrent quotidiennement nos écrans de télévision. Les approches «douillettes» de l'enfance ne devraient pas davantage être encouragées. Mais les enjeux demeurent lourds et sérieux, et ce n'est pas nécessairement le niveau des ressources familiales ou sociales qui est en cause. Il y a effectivement chez nous des problèmes importants de distribution de la richesse, voire des situations de franche inégalité des chances. Ils n'expliquent pas tout, cependant, surtout pas le fait qu'aucun groupe socio-économique n'a le monopole des problèmes de bien-être des jeunes enfants, surtout quand on pense au bien-être psychologique. Il y a des progrès qui ne seront possibles que si on «pense éducation», que si on vise explicitement le maintien et le développement de l'équilibre général du jeune enfant.

4.1.3 La stimulation du développement: de l'attentisme à l'éveil actif

La réponse aux besoins de développement du jeune enfant nous oblige presque, de soi, à «penser éducation»: participer à la stimulation du développement, n'est-ce pas nécessairement faire oeuvre éducative?

Tout n'est pas si clair, pourtant, et les débats sociaux n'ont pas été poussés très loin en cette matière. Ainsi, plusieurs pensent qu'on ne doit pas brusquer les rythmes de l'enfant et que la vie se charge bien, en temps et lieu, de fournir les stimuli opportuns. D'autres — et le Conseil en est manifestement — sont plutôt d'avis qu'un environnement humain stimulant est le meilleur gage de développement du jeune enfant. Mais, encore là, il y a stimulation et stimulation. Beaucoup de parents, surtout dans les milieux plus aisés, engagent très tôt les jeunes enfants dans un ensemble varié d'activités et de «cours»; certains font également tout pour que l'enfant entre plus tôt à l'école. Il arrive aussi que des parents exercent des pressions excessives sur leurs jeunes enfants. L'éventail est vaste, de ces attitudes à l'égard de la façon de stimuler le développement des jeunes enfants. Sur le plan général des choix sociaux, tels que ceux-ci peuvent se refléter dans l'opinion publique et dans les institutions mises sur pied, on doit cependant constater que le développement précoce de l'enfant est loin de faire l'objet de consensus. En tout cas, si l'on considère l'état de développement des services de garde et l'âge d'admission aux services d'éducation préscolaire, on ne peut pas dire que le Québec est un chef de file en matière de stimulation précoce du développement des jeunes enfants.

Un des résultats nets de cette diversité d'opinions, ce sont les écarts croissants observables dans le développement des jeunes enfants. Le Conseil en a fait état dans un avis récent sur l'éducation préscolaire[6]: les différences

6. CSE, *L'Éducation préscolaire: un temps pour apprendre*, Québec, 1987.

ne font que s'accroître entre les jeunes enfants qui arrivent à la maternelle ou à l'école primaire. Les éducatrices de la maternelle nous le redisent: on repère tout de suite les enfants qui ont été peu, adéquatement, trop ou mal stimulés. Cela donne à réfléchir sur nos performances en ce domaine.

Une approche éducative de la croissance et du développement doit vraiment dépasser l'attentisme ou la passivité, tout autant que le cumul anarchique ou compulsif d'expériences de toutes sortes, pour s'attacher à la stimulation mesurée de l'ensemble des facultés de l'enfant. Même l'accès profitable aux ressources de l'environnement exige que l'adulte puisse soutenir l'enfant dans son décodage des messages[7]. Un environnement bien «garni» ne saurait donc être, de soi et automatiquement, facteur d'éveil de l'intelligence et de la sensibilité. Il y a une appropriation, voire une appropriation par le langage, sans laquelle même un environnement de qualité perd beaucoup de son potentiel de stimulation.

C'est dans ces perspectives que l'***apprentissage de la langue*** revêt une importance capitale. Plusieurs auteurs ont abondamment traité de la nécessité pour le jeune enfant d'avoir des modèles et des stimulations de qualité en cette matière[8]. Cela est d'autant plus important que la langue «maternelle» s'apprend de plus en plus dans un contexte de complexes interrelations: cohabitation des langues, influence massive des médias électroniques, présence réduite des parents, multiplication du nombre des intervenants. Tout cela contribue à rendre plus fragile et plus «exposé» le climat entourant le développement de la communication chez les jeunes enfants. À cet égard, on ne dénoncera jamais assez la pauvreté de la langue de certains adultes et de certaines émissions de télévision. On n'insistera surtout jamais assez sur l'importance de converser avec les jeunes enfants, de stimuler leur expression — de la corriger au besoin —, de s'adresser à eux autrement qu'avec des onomatopées ou qu'en «langage-bébé» — dodo, lolo, lala, coco... C'est en parlant qu'on apprend à parler; et les jeunes enfants n'ont souvent personne à qui parler.

«Penser éducation», c'est donc sûrement penser stimulation du développement et de la croissance. Mais c'est aussi pratiquer la stimulation de manière éducative, c'est-à-dire en aidant l'enfant à dépasser le seul contact des choses qu'il côtoie ou des impressions qu'il capte, pour l'amener à imaginer, à inventorier et à formuler des propositions et des solutions qui lui permettent d'agir efficacement sur le réel. L'adulte agit davantage en guide qu'en meneur, se préoccupant, selon les circonstances et les buts visés, de susciter les occasions et d'organiser les situations, afin que l'enfant s'engage dans une démarche active de construction de ses propres compétences. Il s'agit donc moins de «veiller» au développement des petits que d'«éveiller» leur intelligence, en les sollicitant activement selon des intentions mieux cernées et des visées traduites de façon plus systématique.

---

7. Selon R. Feuerstein, théoricien de l'intelligence, l'enfant apprendrait d'une double manière: par contact direct avec son environnement, selon le schéma stimulus-organisme-réponse, mais aussi par apprentissage médiatisé, dans lequel une personne s'interpose entre lui et le stimulus. Les mères auraient ainsi un rôle important sur ce plan. Voir, à ce sujet: R. Feuerstein, Y. Rand, M. Hoffman, *Learning Potential Assessment Device*, Baltimore, University Park Press, 1979; R. Feuerstein, Y. Rand, M. Hoffman, R. Miller, *Instrumental Enrichment*, Baltimore, University Park Press, 1980.
8. Voir, par exemple: F. Estienne, *Le Langage et l'enfant*, Paris, Ed. J.-P. Delarge, 1975; H. Montagner, *L'Enfant et la communication*, Paris, Permond-Stock, 1978; M. L. Moreau, M. Richelle, *L'Acquisition du langage*, Bruxelles, P. Mardaga, 1981.

*
* *

L'adoption d'une approche éducative des besoins des jeunes enfants constitue assurément un des rendez-vous d'avenir de notre société. Des choix sociaux plus clairs devront être faits, qui concernent tout autant notre avenir culturel que la seule préoccupation démographique. Faire des enfants: oui, pourrait-on dire, mais surtout s'appliquer à les conduire à un niveau souhaitable de développement. En tout cas, selon une volonté collective plus nette et avec des priorités également plus nettes. À cet égard, le chemin pourrait être long, car, si les jeunes enfants font partie des préoccupations convergentes de plusieurs groupes sociaux, peu de voix se font entendre dans notre société pour rappeler l'importance et la dignité de l'enfant lui-même comme être en croissance et en développement et comme sujet de besoins fondamentalement éducatifs.

C'est dans cette perspective que le Conseil:

(1) affirme l'importance et la nécessité de considérer le jeune enfant comme ***un être essentiellement engagé dans une démarche de croissance et d'apprentissage*** et d'adopter en conséquence ***une approche proprement éducative*** de l'ensemble de ses besoins.

4.2 Le développement de la compétence des parents

Diverses stratégies peuvent promouvoir efficacement l'adoption de cette approche éducative des besoins des jeunes enfants: doit être considéré au premier chef le développement de la compétence des parents comme premiers éducateurs des jeunes enfants.

Dans les sociétés traditionnelles, bien des rôles s'apprenaient à même la transmission familiale et sociale. L'éclatement de ces lieux spontanés a amené la prolifération d'initiations plus ou moins formalisées dans toutes sortes de domaines: cours de danse, de disciplines sportives, d'utilisation du four à micro-ondes, de préparation à la retraite, etc. C'est à croire que le modèle scolaire envahit tous les secteurs de la vie. C'est qu'il y a des besoins exprimés, et donc une demande pour de telles initiations. Dans le cas du rôle de parents éducateurs, on peut penser qu'on s'en remet encore plus volontiers aux talents «naturels», à défaut de pouvoir l'apprendre dans des familles elles-mêmes en profonde mutation. Des petits signes de la vie quotidienne donnent même à penser qu'on ne valorise guère ce type de compétence: le tarif horaire des jeunes gardiens d'enfants est moins élevé que celui qui est exigé pour tondre le gazon ou déneiger l'entrée du garage et l'acte de confier sa voiture au garagiste est plus formalisé que celui de confier son jeune enfant à des gardiens, même mineurs.

Tout a pratiquement été dit sur le rôle déterminant de l'engagement actif des parents dans le développement des jeunes enfants[9]. La plupart des programmes sociaux mis sur pied pour remédier à certaines situations particulièrement difficiles insistent d'ailleurs sur cet aspect, y voyant une condition d'efficacité et de succès. Certes, de très nombreux parents manifestent effectivement des compétences naturelles et une sorte d'intuition qui guide les gestes à réaliser au bon moment; l'amour est souvent inventif. Mais la bonne volonté ne suffit pas toujours et bien des gaucheries et des erreurs sont commises en toute bonne foi. On n'invente pas la connaissance des dynamiques de développement des enfants et l'ignorance empêche souvent d'envisager des actions qu'on serait pourtant souvent apte à entreprendre avec bonheur.

Les transformations actuelles de la famille obligent à souligner de manière plus insistante que tout ne va pas de soi en cette matière. Le manque de disponibilité physique et psychologique, la maturité insuffisante, parfois aussi la précarité des moyens, empêchent des parents de poursuivre des objectifs proprement éducatifs avec leurs jeunes enfants. Il ne faudrait pas non plus penser que la contribution active des pères soit un fait généralement acquis: l'observation courante oblige plutôt à constater qu'on est encore loin du discours du partage équitable des responsabilités vis-à-vis de l'éducation des jeunes enfants. Même vivant avec leur conjoint, bien des mères sont «monoparentales» à cet égard.

L'éducation première relevant d'eux, il importe donc que les parents puissent être préparés à assumer ce rôle de façon efficace. Il ne s'agit pas ici de proposer des formules académiques dénuées de signification concrète ou dissociées de toute référence aux situations personnelles des parents. Des initiatives de formation efficaces existent déjà, d'ailleurs, mais elles s'avèrent insuffisantes pour combler les besoins existants, malgré les énergies qu'elles engagent. Ces initiatives se montrent également impuissantes à rejoindre les parents les plus démunis, en raison du faible appui moral ou financier qu'elles reçoivent. On ne peut pas espérer que le développement des compétences parentales connaisse un essor sans qu'un virage en ce sens ne soit opéré sur le plan social. C'est que l'école et la société exigent beaucoup des parents, sans toutefois les soutenir suffisamment dans leur rôle. Pour servir les visées d'une action qui «pense éducation», le soutien au développement des compétences parentales constitue un investissement judicieux.

On observe que les initiatives de formation rencontrent les désirs et suscitent l'adhésion de nombreux parents; une fois offertes, elles font même souvent boule de neige et en entraînent d'autres dans leur sillage. Ainsi y aurait-il avantage à tabler sur ces volontés et ces initiatives existantes plutôt que sur la mise en place de nouvelles structures. D'ailleurs, des actions menées par les organismes familiaux ou par les associations de parents témoignent de ce que, à ce chapitre, s'exercent de réels leaderships et de réelles compétences.

---

9. Plusieurs études ou rapports en font d'ailleurs une question prioritaire. Citons, en particulier: UNESCO, *International Consultation on Pre-School Education, Final Report*, Division of Structures, Content, Methods and Techniques of Education, Paris, 23-27 novembre, 1981; A. Biemiller, E. Regan, D. Lero, *Early Childhood Programs in Canada*, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 1985; L.J. Schweinhart, *Early Childhood Development Programs in the Eighties: The National Picture*, High/Scope Early Childhood Policy Papers, no 1, 1985.

S'y vivent aussi des difficultés qui découlent de la précarité des ressources ou des aménagements assurés par les administrations locales. Bonne volonté et bénévolat viennent généralement à la rescousse, mais en se privant de contributions plus expertes ou au détriment de certains parents considérés «à risques» que les moyens disponibles ne permettent pas de rejoindre. Il faut escompter que la politique familiale en cours de définition portera l'attention nécessaire à cet aspect des responsabilités des parents et des familles.

C'est dans ces perspectives que le Conseil:

(2) est d'avis que ***le développement des compétences éducatives des parents*** doit constituer un objectif prioritaire des politiques sociales et, à cette fin, souligne la nécessité de ***mieux soutenir les initiatives*** déjà prises par divers organismes familiaux et associations de parents pour accompagner et renforcer l'action des parents éducateurs.

4.3 Une action de dépistage et d'appui

On l'a vu, beaucoup d'instances et d'organismes interviennent auprès des jeunes enfants, avec des mandats et des préoccupations variés. On peut penser — et c'est la conviction qui anime le présent avis — qu'une meilleure prise en compte de la dimension éducative des besoins des jeunes enfants pourrait favoriser leur convergence; par le dedans, si l'on peut dire. L'enfant est un tout et c'est dans la poursuite de son développement global que les interventions particulières trouvent finalement leur sens et témoignent de leur complémentarité par rapport à l'action des parents et de la famille.

Un besoin a été exprimé avec insistance et à maintes reprises: il concerne la contribution des services publics au repérage des atouts et des difficultés propres à chaque enfant. On pense ici à un portrait global de l'enfant et de son développement. Il n'est pas toujours possible pour les parents de se faire une idée fonctionnelle des atouts et des difficultés de leur enfant, encore moins de dépister à temps des difficultés qui, si elles ne sont pas correctement diagnostiquées, risquent de dégénérer en handicaps sérieux. Et cela, d'autant plus que, entre les âges de deux et de cinq ans, les enfants ne sont pas revus par les services de santé ou les services connexes. De sorte que, s'il n'y a pas de malaises nécessitant l'intervention de la médecine et si l'enfant n'est pas en garderie, aucun regard expert n'est porté sur l'enfant, en complément de la connaissance qu'en acquièrent les parents.

Pour orienter leur action éducative, les parents gagneraient souvent à pouvoir bénéficier d'un accès plus large à des services d'analyse et de dépistage, sans devoir attendre que quelque maladie n'en donne peut-être l'occasion. Déjà placés en position de contact privilégié avec les enfants, on verrait bien que les intervenants des CLSC, de concert avec des personnels de l'éducation, puissent aborder des questions qui dépassent les seuls actes de vaccination ou de prévention de base. Entre ces gestes simples et les interventions liées à des situations plus aiguës, il y a place pour des interventions d'accompagnement de type léger, dont le but serait d'aider les

parents à avoir un bilan global du fonctionnement de leur enfant. Les services déjà dispensés dans le cadre des programmes de santé maternelle et infantile pourraient avantageusement s'ouvrir plus explicitement sur des perspectives proprement éducatives.

Les CLSC éprouvent déjà des problèmes de ressources pour remplir l'ensemble de leur mandat. Il ne serait donc pas très réaliste de vouloir ici ajouter à leurs responsabilités. Il n'en demeure pas moins que, par rapport à la petite enfance, l'adoption d'une perspective éducative plus explicite pourrait permettre une action davantage orientée vers le développement global de l'enfant et répondant à un besoin des parents dont le Conseil a été saisi à maintes reprises. De pouvoir disposer d'un profil du développement global de leur enfant — vers l'âge de trois ans, par exemple — aiderait grandement de nombreux parents. Disponible dans les CLSC, une telle mesure mettrait à contribution des personnes susceptibles d'intervenir dans l'évaluation et, le cas échéant, dans l'élaboration d'un plan d'intervention auprès des parents ou de leurs substituts.

Il devrait s'agir d'une formule souple, aucunement destinée à constituer le prologue du futur bulletin scolaire! Il s'agirait de dresser un premier état de situation concernant le développement sensorimoteur, verbal et socio-affectif, en associant les parents à la démarche. La nature des atouts et des difficultés décelés pourrait même inspirer les programmes de formation des parents offerts par certains organismes. Déjà prévue dans les réseaux scolaires, la collaboration entre les personnels de l'éducation et ceux de la santé et des services sociaux pourrait beaucoup profiter aux jeunes enfants.

Une telle action systématique d'évaluation et de dépistage constituerait un outil de plus pour le repérage de jeunes enfants particulièrement exposés ou menacés, ou encore d'enfants affectés de troubles sérieux, voire déjà victimes de violence ou d'abandon. Ces enfants, qui ont besoin d'interventions spécialisées ou urgentes, doivent pouvoir être rapidement pris en charge. Les médias ont récemment fait largement état des retards apportés dans le traitement de ces situations. Même le dénombrement de ces cas difficiles n'est pas parfaitement clair, les données n'étant même pas identiques dans tous les fichiers consultés. La question des cas signalés et de ceux qui restent «en suspens» dans les CSS doit être éclairée par des données plus précises et conformes aux situations réelles. Par-dessus tout, les jeunes enfants doivent obtenir promptement la protection dont ils ont besoin: c'est là un impératif spontanément perçu, qui interpelle autant les individus qui assument la garde d'enfants que les personnels des garderies.

C'est dans ces perspectives que le Conseil:

(3) souligne le besoin d'***un soutien de première ligne à l'action éducative des parents*** de jeunes enfants et recommande au ministre de l'Éducation d'examiner, de concert avec la ministre responsable de la Santé et des Services sociaux, la possibilité que les CLSC offrent aux parents, comme moyen de dépistage et de soutien de leur démarche éducative, l'accès à ***un bilan du développement global*** de leur jeune enfant.

4.4 Un engagement accru du secteur de l'éducation

Pour des raisons qui tiennent davantage à des facteurs de circonstances qu'à des choix explicites, le système public d'éducation n'a pas été amené à exercer, par rapport à la petite enfance, le leadership et les responsabilités qu'il pourrait paraître normal d'en attendre. C'est d'abord par les soins de santé que les services publics se sont occupés des jeunes enfants. Et, depuis qu'ont émergé les problématiques et les demandes à l'égard d'un système de garderies, c'est essentiellement dans les perspectives de la condition féminine que les débats sont conduits: c'est d'ailleurs la ministre déléguée à la Condition féminine qui est responsable de l'Office des services de garde à l'enfance.

Le présent avis n'entend pas remettre en cause cet état de fait, les structures administratives ne constituant pas, et de loin, le meilleur angle pour aborder les questions de cette nature. Il faut à tout le moins attirer l'attention sur le sens de ces choix implicites, sur leurs limites aussi, pour peu qu'on veuille vraiment «penser éducation» en la matière. En tout cas, s'il est vrai que la seule perspective de devoir établir pour les jeunes enfants un réseau public calqué sur les règles et les coûts des systèmes publics actuels continue de faire reculer bien des supporteurs, il est aussi vrai que le rôle plutôt effacé des réseaux de l'éducation oblige à s'interroger sur le poids que nous accordons chez nous aux dimensions proprement éducatives des besoins des jeunes enfants.

Même si la responsabilité générale du dossier de la petite enfance ne lui est pas confiée, le secteur de l'éducation n'est quand même pas absent des services à la petite enfance. Il accueille à demi-temps les enfants de cinq ans à l'éducation préscolaire, de même qu'un certain nombre d'enfants de quatre ans appartenant à des groupes «à risques» désignés. Des garderies peuvent aussi être établies en milieu scolaire, encore que les activités n'y soient pas vraiment sous la responsabilité de l'école. C'est aussi le système d'éducation qui dispense des programmes de formation pour le personnel des garderies. Pour leur part, les services d'éducation des adultes sont engagés dans la formation des parents. Et on a vu que, en lien avec leurs activités de formation et de recherche, des établissements universitaires entretiennent également des centres d'intervention auprès des jeunes enfants.

Les paragraphes qui suivent traitent brièvement de ces actions du secteur de l'éducation et de certains de leurs prolongements possibles. Il aborde aussi la question de l'âge d'admission des enfants aux services d'éducation préscolaire et scolaire, sous l'angle d'un accroissement des services publics offerts à la petite enfance.

La ***formation***, d'abord. Déterminante assurément, dans la mesure où il est souhaitable et même nécessaire que les personnes préposées à la garde des jeunes enfants exercent une présence et une action éducatives plutôt qu'une simple surveillance, si attentive et affectueuse soit-elle. Parmi les exigences concernant la qualification des personnels oeuvrant en garderie, la règle

établie veut effectivement que ces personnes aient un diplôme d'études collégiales en «techniques de garderie[10]». En plus de cette formation spécifique offerte dans les collèges, plusieurs intervenants ont dit au Conseil qu'il y a place dans les universités pour une formation accordée aux dimensions spécifiques de l'intervention auprès des jeunes enfants. La plupart des universités offrent un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire; quelques-unes offrent aussi un certificat en «petite enfance[11]». La croissance des besoins et des intérêts devrait inciter les établissements universitaires à offrir éventuellement une formation initiale de premier cycle plus spécifiquement orientée vers l'éducation préscolaire. Un découpage des concentrations établi sur des strates d'âge — par exemple, 0-7 ans et 5-12 ans — permettrait de distinguer les préoccupations spécifiques reliées aux objets et aux modes d'apprentissage des populations d'enfants visées, tout en gardant l'avantage d'offrir une formation suffisamment large et polyvalente.

Dans le prolongement de ces tâches de formation, le secteur de l'éducation pourrait rendre de grands services en élaborant et en diffusant des ***outils pédagogiques*** — dépliants, guides, répertoires, suggestions, etc. — relatifs à l'éducation des jeunes enfants, dont ceux qui veulent «penser éducation» pourraient se servir utilement. Sans prétendre à quelque monopole, les compétences et les expériences du secteur de l'éducation pourraient ainsi contribuer puissamment à promouvoir une approche proprement éducative des besoins des jeunes enfants et des manières d'y répondre. Cette pensée éducative pourrait aussi guider les intervenants dans les choix qu'ils doivent faire parmi la gamme des outils disponibles.

En matière de ***recherche***, le secteur de l'éducation peut aussi faire beaucoup pour approfondir et étayer notre connaissance des jeunes enfants et de leurs besoins, mais aussi pour mieux identifier les modèles les plus pertinents de services à leur offrir. En lien avec la recherche fondamentale concernant les jeunes enfants et leur fonctionnement, il y a place pour des recherches appliquées qui s'attachent à définir et à expérimenter des modèles d'intervention et d'organisation qui respectent les visées d'une perspective éducative. En associant les parents et les principaux établissements concernés — au premier chef, les garderies —, ces recherches pourraient aider à cerner des priorités pour une action éducative auprès des jeunes enfants. Pour sa part, le Conseil souhaite vivement que les milieux de recherche s'intéressent à cet important secteur de préoccupations.

Enfin, il y a un dossier proprement structurel qui n'est pas sans lien avec les services offerts à la petite enfance: celui de l'***âge d'admission à la mater-***

---

10. Avec des accents divers, ce programme est offert dans quelques collèges. Par exemple, le programme de Techniques de garderie mis de l'avar : au Cégep du Vieux Montréal retient plusieurs thèmes qui sont traités dans des cours obligatoires. Ainsi, les thèmes reliés *à l'enfant* (développement 0-3 ans, 3-12 ans, prévention et premiers soins, santé, expression et créativité) et *au cadre d'intervention* (observation et méthodes, élaboration de programmes, système de garde au Québec) sont considérés. D'autres cours touchent certains thèmes reliés au jeu, aux arts plastiques, à la musique, à l'apprentissage, à la psychomotricité, au langage et à la documentation, ainsi qu'au travail de groupe. Voir, à ce sujet: Cégep du Vieux Montréal, *Techniques d'éducation en service de garde, Analyse du programme*, septembre 1987.

11. L'Université du Québec à Hull et à Rimouski et l'Université Laval offrent un programme de certificat. Voir, à propos de la formation: Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *Les Services d'éducation de la petite enfance*, Toronto, 1986, pp. 97-98.

nelle et à l'école. En effet, il est clair que cette date a des répercussions directes sur le nombre de jeunes enfants pouvant avoir accès à des services éducatifs et sur leur temps de fréquentation de ces services. Ces liens sont d'autant moins fortuits que, par rapport aux autres provinces canadiennes et à la plupart des autres systèmes d'éducation, la date du 1er octobre marque un retard. Tant et si bien que, non seulement nos jeunes enfants n'ont pas accès à des services publics et universels de garderie, mais encore ont-ils accès plus tardivement qu'ailleurs aux services d'éducation préscolaire et scolaire.

Des motifs financiers, fort lourds au demeurant, ont empêché ce report de la date d'admission. En 1981, à l'époque des premières grandes compressions budgétaires, le Conseil avait lui-même recommandé de surseoir au projet[12]. Mais, dans la mesure où le gouvernement entendrait s'engager plus résolument envers la petite enfance, la date d'admission devrait faire partie des objets de décision, à la manière d'une autre stratégie pour accroître le nombre d'enfants ayant accès à des services éducatifs et pour raccourcir la période au cours de laquelle les parents, avec toutes les contraintes que l'on sait, doivent souvent ne compter que sur eux-mêmes. On ne peut pas négliger le fait que, pour chaque mois de report de la date d'admission, c'est plusieurs milliers de jeunes enfants qui pourraient, plus tôt, accéder à demi-temps à des services structurés d'éducation préscolaire et, à temps complet, à l'école proprement dite. Par rapport à la promotion d'une approche éducative des besoins des jeunes enfants et à l'extension des services disponibles, c'est une action à mettre dans la balance des discussions entourant les services de garde. C'est dans cet esprit, d'ailleurs, que le Conseil a recommandé récemment d'examiner la possibilité d'ouvrir aux enfants de cinq ans ayant des besoins éducatifs particuliers l'accès à temps complet aux services éducatifs de l'éducation préscolaire et recommandé de maintenir la gamme des services éducatifs actuellement offerts aux enfants de quatre ans[13].

Même en l'état actuel des choses, des collaborations pourraient avantageusement se développer entre la maternelle et les garderies, notamment les garderies fonctionnant en milieu scolaire. Tout comme on est de plus en plus sensibilisé à l'importance de favoriser une meilleure transition avec la première année, il y aurait beaucoup à tirer d'une meilleure jonction entre certains objectifs de la garderie et ceux de l'éducation préscolaire: des détours inutiles pourraient ainsi être épargnés aux enfants de la maternelle ayant connu la garderie. La poursuite des visées éducatives pourrait aussi y trouver des appuis efficaces et des concertations nouvelles. Surtout dans le cas des garderies en milieu scolaire, où souvent un simple corridor sépare les locaux, le cloisonnement des activités ne sert pas bien la cause des jeunes enfants. Des collaborations plus soutenues aideraient manifestement à «penser éducation».

12. CSE, «L'Âge d'admission au préscolaire et au primaire», *Rapport d'activités 1981-1982*, pp. 43-45.
13. CSE, *L'Éducation préscolaire...*, pp. 42-45.

C'est dans cette perspective que le Conseil:

(4) souligne l'importance majeure de ***la formation des personnels*** oeuvrant auprès des jeunes enfants et recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de soutenir l'action des centres de formation dans ce domaine;

(5) recommande au ministre de l'Éducation de soutenir les initiatives visant à répertorier, à sélectionner ou à produire, à l'intention des parents et des personnels des garderies, ***des outils pédagogiques permettant de développer une approche éducative*** des besoins des jeunes enfants;

(6) porte à l'attention des chercheurs et des responsables du Fonds FCAR que les modèles d'intervention auprès de la petite enfance constituent ***un champ de recherche où les besoins sont importants***;

(7) est d'avis que le ***report de la date d'admission*** aux services publics d'éducation doit aussi être abordé dans la perspective des services éducatifs à offrir aux jeunes enfants et recommande au ministre de l'Éducation de faire valoir ce point de vue dans les discussions entourant les services offerts à la petite enfance;

(8) souligne l'intérêt, surtout en milieu scolaire, d'une meilleure ***collaboration entre la garderie et la maternelle*** et invite les intervenants à soigner les ***moments de transition***.

4.5 La coordination des actions

L'inventaire des services à la petite enfance au Québec amène à constater qu'il existe bon nombre de mesures qui concernent les jeunes enfants. On note aussi la présence de plusieurs groupes et de plusieurs personnes oeuvrant dans ce domaine, que ce soit dans le cadre de la dispensation de services directs aux jeunes enfants ou dans celui des services à la famille. En plus de la diversité des personnes et des types de services, existent d'autres particularités qui différencient tout autant les missions, les populations visées ou encore les disciplines engagées. Bref, l'univers de la petite enfance apparaît comme une mosaïque de services et de ressources, bien plus qu'il ne reflète l'image d'un réseau unifié bâti autour et en fonction des petits. Cela ne favorise pas l'efficacité, encore moins la promotion de visées communes pour les différents types d'intervention. Sûrement pas, non plus, un soutien convergent à l'action des parents.

Ce sont d'ailleurs les parents qui déplorent le plus souvent les problèmes que pose «l'éparpillement» des mesures ou des ressources. Plusieurs d'entre eux n'arrivent plus à se reconnaître à travers les services existants ou encore ne savent pas où s'adresser pour les obtenir. Au manque d'information, se joint la difficulté de saisir le sens des mandats et des rôles spécifiques des institutions et des personnes. Il faut dire ici que l'entreprise n'est pas simple. D'ailleurs, même les personnels qui oeuvrent au sein des différentes missions méconnaissent parfois la nature des activités des autres organismes qui sont près d'eux. Certes, il existe des initiatives qui tentent de jeter les

bases d'une concertation au niveau local[14]. De la même façon, on note un peu partout, des collaborations entre différents établissements dans le but d'assurer la complémentarité des actions. Au niveau provincial, cette volonté de concertation trouve aussi quelques applications entre les différentes instances[15]. Le besoin de trouver des orientations communes, d'accentuer le partenariat, d'exercer des actions complémentaires est profondément ressenti par les intervenants sociaux et vivement souhaité par les parents. La nécessité de la concertation est souvent présentée comme une condition essentielle à la promotion véritable de la cause des jeunes enfants. Il faut voir là un message clair de la part des éducateurs oeuvrant auprès de la petite enfance.

En fait, il y a ici beaucoup plus qu'une affaire de «partage des missions» ou de délimitation des champs professionnels. C'est la globalité des besoins de l'enfant qui est en cause. Il est sûr que la quantité et la gravité de certains cas dépistés amènent des interventions de caractère spécialisé aux visées essentiellement curatives. On est alors porté à intervenir en «experts», mettant en oeuvre les compétences spécialisées acquises; on agit sur le «problème» de l'enfant, plutôt que sur la globalité de sa situation et de son développement. Le découpage de ces interventions laisse souvent les parents démunis devant des discours spécialisés et hermétiques. Cette compartimentation professionnalise les interventions, mais ne sert pas clairement le mieux-être global de l'enfant et son processus de croissance et de développement.

Tout milite en faveur d'une articulation plus nette des orientations et des objectifs qui guident la mise en oeuvre des mesures destinées aux jeunes enfants dans notre société. La cohérence et l'efficacité des actions éducatives auprès des petits sont directement en cause. La promotion de la perspective éducative dans le développement des jeunes enfants pourrait d'ailleurs contribuer positivement à recentrer les énergies des différents milieux autour de certains grands axes d'action. Il ne s'agit pas ici d'uniformiser les contributions plus spécifiques des divers partenaires ou de nier leur autonomie d'action sur le plan local, ou encore d'ériger des formules qui attacheraient plus d'importance aux structures et aux pouvoirs respectifs qu'aux contenus des orientations et des objectifs. Tel n'est pas le sens de la coordination et de la concertation souhaitées. Il s'agit plutôt qu'il y ait, à tout le moins dans l'action de l'État en ce domaine, des visées nettes et cohérentes. Et on peut raisonnablement penser que la perspective éducative pourrait être une de ces visées communes clairement poursuivies.

---

14. À titre d'exemple, il convient de mentionner qu'une vingtaine de CLSC des régions 6a, 6b et 6c participent, depuis plus de six ans, à une table de concertation «...dont le but est de regrouper ceux et celles qui travaillent auprès des parents et d'enfants d'âge préscolaire, autour de projets et de priorités à privilégier en petite enfance». Voir: Concertation en petite enfance, *FédéExpress*, vol. 11, no 1, octobre-novembre 1987, p. 22.

15. Ainsi, on a pu voir la mise en place de comités ou de tables de concertation entre les ministères et organismes autour de certaines grandes questions touchant les enfants. Plus récemment, les questions relatives aux services de garde et à la politique familiale ont donné lieu à ce genre de collaboration.

Aussi, le Conseil:

(9) est d'avis qu'***une meilleure coordination*** s'impose dans l'ensemble des interventions gouvernementales auprès des jeunes enfants et recommande au ministre de l'Éducation de porter cette préoccupation à l'attention de ses collègues du gouvernement.

4.6 La place de l'enfant dans notre société

L'analyse des questions concernant la petite enfance conduit inévitablement à s'interroger sur la place qui est faite aux jeunes enfants dans notre société. Il se pourrait bien que nos timidités et nos hésitations traduisent finalement la précarité même du jeune enfant dans notre organisation sociale. La question mérite d'être soulevée, la volonté de «penser éducation» nous invitant à penser au jeune enfant pour ce qu'il est en lui-même, plutôt qu'à la façon d'un de ces «tiers[16]», à la fois utilisés et mi-exclus.

La reconnaissance de l'enfant comme sujet de droits a fait des progrès au cours des années récentes, comme en témoignent les diverses chartes[17] adoptées ou en projet. Pourtant, à bien des signes, on perçoit que les jeunes enfants dérangent, quand ils ne sont pas accusés d'entraver l'épanouissement des adultes. Cette perception subtilement négative n'est d'ailleurs pas l'effet d'un hasard; elle est entretenue par des comportements collectifs qui véhiculent encore une image réductrice et naïve de l'enfant. Par voie de conséquence, les comportements individuels des adultes vis-à-vis des jeunes enfants s'en trouvent affectés et, à leur tour, renforcent le discours social équivoque entretenu autour de l'enfant.

Ainsi, en raison de son manque d'autonomie et d'expérience, le jeune enfant continue de représenter, pour bon nombre d'adultes, un être fragile et faible qui exige que l'on s'attache prioritairement et souvent presque exclusivement à combler ses besoins vitaux. Son activité est souvent perçue comme non productive, puisqu'elle se dédie principalement à des occupations de restauration ou de récréation, où repos, alimentation et jeu tiennent une place importante. L'image qu'on se fait de l'enfance reste, à plusieurs égards, une image d'insouciance, de désinvolture, voire de légèreté, qui laisse soupçonner que, tout compte fait, il ne se passe pas vraiment grand-chose durant cette période, hormis la nécessité d'être soigné et protégé adéquatement. On dira même que les sujets qui concernent l'enfance sont des sujets légers et frais, laissant ainsi planer des doutes sur le sérieux qui s'y rattache. L'image de «l'enfant-fleur» persiste toujours, alors même que la relation éducative exige qu'il soit considéré comme un sujet qui, en plus de ses besoins d'ordre primaire, exige d'apprendre et de se développer.

---

16. Selon Jacques Grand'Maison, les tiers désignent des personnes, mais aussi des groupes ou des institutions «... qui jouent un rôle de tierce partie dans un champ humain d'expérience, dans une théorie, dans une pratique, dans une politique ou tout simplement dans une organisation, ou plus largement dans un système social». Voir: J. Grand'Maison, *Les Tiers*, Tome I, *Analyse de situation*, Montréal, Fides, 1986, p. 33.

17. Voir, à ce sujet: R. Joyal, *Précis des droits des jeunes, Les jeunes et leur famille, Les jeunes et leur patrimoine*, Montréal, Éd. Y. Blais, 1986.

Si l'on examine les règles qui régissent le logement, le travail, le loisir et l'aménagement du territoire, on s'aperçoit qu'elles ne tiennent souvent pas compte de la présence des jeunes enfants, et parfois même qu'elles l'ignorent ou la découragent[18]. On connaît les réserves apportées aux propos des jeunes enfants dans la vie de tous les jours et l'incrédulité des adultes qui se traduit fréquemment par l'expression de doutes ou par des vérifications. Très souvent même, les points de vue des enfants sont assimilés à ceux des adultes qui se chargent de les reformuler ou de les traduire selon leur propre logique. On considère d'ailleurs encore que, malgré la sensibilisation accrue des hommes à leur rôle de partenaire en éducation, celle-ci constitue encore, particulièrement dans le cas des jeunes enfants, une «affaire de femmes». Il n'est pas étonnant, dans une telle perspective, que les mesures qui concernent les enfants exigent des détours pour être justifiées socialement et soient souvent associées à la condition des femmes dans notre société.

On peut penser que, de nos jours, les médias démontrent une préocupation plus grande à l'endroit des jeunes enfants. Cela est sans doute vrai à certains égards, encore que les messages qu'ils véhiculent soient souvent porteurs d'intérêts autres que celui de les stimuler dans leur développement. On n'a qu'à examiner les contextes et les prétextes qui entourent la présence d'enfants. La publicité les utilise davantage pour faire mousser la vente de produits de consommation de toutes sortes ou pour solliciter leurs désirs par rapport à l'achat de jouets. Très peu souvent s'attache-t-on à les présenter comme étant une valeur sociale susceptible d'être considérée. Les colonnes journalistiques en parlent surtout lorsqu'ils fournissent matière à sensationnalisme: malformations physiques, cas d'abus. La considération sociale de l'enfant serait donc souvent fonction de la rentabilité économique, laquelle, il va sans dire, répond plus aux règles et aux intérêts des adultes qu'à ceux des enfants. Compte tenu de sa dépendance totale vis-à-vis de l'adulte et, partant, de l'obligation pour ce dernier d'assumer les coûts reliés à sa prise en charge, le jeune enfant est souvent considéré comme une lourde charge financière; non sans fondement, d'ailleurs, si l'on tient compte de la situation dans laquelle se trouvent plusieurs parents. Cette même perspective incite plusieurs couples à ne pas avoir d'enfants ou à en réduire le nombre, alors même qu'ils en souhaiteraient.

La place de l'enfant dans notre société n'est pas encore véritablement taillée, quoi que l'on en dise. Le message social vis-à-vis des enfants reste équivoque. En même temps que l'on se dit ouvert à leur présence ainsi qu'à leurs intérêts et à leurs besoins, on constate également la faible audience et la place réduite qui leur sont accordées dans les faits, qu'il s'agisse des attitudes entretenues à leur endroit ou des budgets et des mesures qui leur sont

18. Plusieurs organismes familiaux dénoncent cet état de fait; les consultations sur la politique familiale ont également permis d'attirer l'attention de la population sur les problèmes et les besoins des familles. Certains organismes qui oeuvrent sur le plan de la promotion des besoins des familles jettent souvent un éclairage pertinent sur de nombreuses questions liées aux différents domaines ou secteurs de la vie: habitation, travail, revenu, loisir. Voir, à titre d'exemples: F. Klodawsky, A. Spector, «La politique de l'habitation, politique implicite de la famille: le dossier des familles dirigées par la mère», *Transition*, juin 1986, pp. 6-8; C.D. Crenna, «Pour une nouvelle politique de logement familial», *Transition*, mars 1988, pp. 11-13.

consacrés. On est encore loin d'une vision qui proposerait l'enfant comme source d'épanouissement personnel pour l'adulte et de richesse collective pour la société. Ces propos sont souvent considérés comme naïfs et utopiques et en font d'ailleurs sourire plusieurs. Mais c'est peut-être quand même là la clef de tout ce qui concerne la préoccupation collective à l'égard des jeunes enfants.

L'enfant comme personne à part entière dans la société et comme valeur collective, l'enfant comme sujet de pensée, d'émotions, de sentiments, d'aspirations, de besoins: tel pourrait être la base d'une approche qui, pour «penser éducation», doit d'abord «penser enfant[19]». Une valorisation analogue s'y rattache d'ailleurs, celle qui concerne les adultes qui ont charge de jeunes enfants: eux aussi méritent une estime sociale à la hauteur de la tâche, à la fois difficile et merveilleuse, qu'ils assument pour le développement des jeunes enfants.

C'est dans cette perspective que le Conseil:

(10) souligne que l'approche éducative des besoins des jeunes enfants renvoie ultimement à la ***reconnaissance sociale claire du jeune enfant comme personne à part entière*** et invite le ministre de l'Éducation à promouvoir cette reconnaissance au sein des actions gouvernementales relatives à la petite enfance.

19. C'est un tel principe qui est véhiculé dans une des positions de la Confédération des organismes familiaux du Québec; ainsi est affirmée, entre autres, la «reconnaissance de l'enfant comme personne unique, à part entière». COFAQ, *Raisons d'être, principes et orientations d'une politique familiale globale*, Montréal, 1987, pp. 12-13.

CONCLUSION

« Penser éducation » : telle est l'orientation fondamentale proposée dans cet avis. Vaste programme, certes, dans la mesure où l'adoption d'une approche éducative exigerait bien des réalignements de problématiques et de perspectives. Pourtant, c'est la voie qui permettrait de répondre au mieux aux besoins des jeunes enfants, dont la tâche quotidienne est justement de croître et d'apprendre. C'est aussi le pôle de référence qui pourrait guider la cohérence des diverses actions menées auprès de la petite enfance, celles des pouvoirs publics comme celles des parents.

C'est dans cette perspective que, dans cet avis, le Conseil :

(1) affirme l'importance et la nécessité de considérer le jeune enfant comme ***un être essentiellement engagé dans une démarche de croissance et d'apprentissage*** et d'adopter en conséquence ***une approche proprement éducative*** de l'ensemble de ses besoins;

(2) est d'avis que ***le développement des compétences éducatives des parents*** doit constituer un objectif prioritaire des politiques sociales et, à cette fin, souligne la nécessité de ***mieux soutenir les initiatives*** déjà prises par divers organismes familiaux et associations de parents pour accompagner et renforcer l'action des parents éducateurs;

(3) souligne le besoin d'***un soutien de première ligne à l'action éducative des parents*** de jeunes enfants et recommande au ministre de l'Éducation d'examiner, de concert avec la ministre responsable de la Santé et des Services sociaux, la possibilité que les CLSC offrent aux parents, comme moyen de dépistage et de soutien de leur démarche éducative, l'accès à ***un bilan du développement global*** de leur jeune enfant;

(4) souligne l'importance majeure de ***la formation des personnels*** oeuvrant auprès des jeunes enfants et recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de soutenir l'action des centres de formation dans ce domaine;

(5) recommande au ministre de l'Éducation de soutenir les initiatives visant à répertorier, à sélectionner ou à produire, à l'intention des parents et des personnels des garderies, ***des outils pédagogiques permettant de développer une approche éducative*** des besoins des jeunes enfants;

(6) porte à l'attention des chercheurs et des responsables du Fonds FCAR que les modèles d'intervention auprès de la petite enfance constituent ***un champ de recherche où les besoins sont importants***;

(7) est d'avis que le ***report de la date d'admission*** aux services publics d'éducation doit aussi être abordé dans la perspective des services éducatifs à offrir aux jeunes enfants et recommande au ministre de l'Éducation de faire valoir ce point de vue dans les discussions entourant les services offerts à la petite enfance;

(8) souligne l'intérêt, surtout en milieu scolaire, d'une meilleure ***collaboration entre la garderie et la maternelle*** et invite les intervenants à soigner les ***moments de transition***;

(9) est d'avis qu'***une meilleure coordination*** s'impose dans l'ensemble des interventions gouvernementales auprès des jeunes enfants et recommande au ministre de l'Éducation de porter cette préoccupation à l'attention de ses collègues du gouvernement;

(10) souligne que l'approche éducative des besoins des jeunes enfants renvoie ultimement à la ***reconnaissance sociale claire du jeune enfant comme personne à part entière*** et invite le ministre de l'Éducation à promouvoir cette reconnaissance au sein des actions gouvernementales relatives à la petite enfance.

ANNEXE

LISTE DES PERSONNES ET ORGANISMES RENCONTRÉS

Mme Hélène Allaire	Coordonnatrice de département et professeure en techniques d'éducation en services de garde	Département de techniques d'éducation en services de garde CEGEP Vieux Montréal
M. Jean Asselin	Conseiller	Association des CSS du Québec
Mme Madeleine Baillargeon	Professeure	Département de psychopédagogie Université Laval
Mme Lucie Boisvert	Présidente	Association d'éducation préscolaire du Québec
M. Laurier Boucher	Coordonnateur de la protection de la jeunesse	Association des CSS du Québec
M. Maurice Carbonneau et les membres de l'équipe de secteur	Coordonnateur général	Équipe de secteur Cap-de-la-Madeleine (CSLC)
M. Guimond Cliche	Directeur de la Protection de la Jeunesse et du Service Jeunesse	Centre des services sociaux Trois-Rivières
M. André Cloutier et les membres du Comité de régie, des parents du Centre	Directeur	Centre de services à l'enfance Université du Québec à Trois-Rivières
Mme Isabelle Côté	Conseillère en planification	Département de santé communautaire Hôpital Sainte-Marie Trois-Rivières
Mme Stéphanie Dansereau	Professeure	Département des sciences de l'éducation Université du Québec à Montréal
M. Jeffrey L. Derevensky	Directeur « Ready Set Go Infant — Child Parent Program »	Faculté d'éducation Université McGill
Mme Rita Dionne	Responsable du Centre de jour	Pavillon Reynald-Rivard Trois-Rivières
Mme Ginette Duschesne	Chef d'équipe Secteur famille	Service de l'éducation des adultes CECM
M. Steen Esbensen	Professeur	Département des sciences de l'éducation Université du Québec à Hull

Mme Maryvonne Fichoux	Directrice des services professionnels	Centre d'accueil Rosalie-Jetté Montréal
M. Gaston Gauthier	Coordonnateur en formation familiale	Service de l'éducation des adultes CECM
Mme Gloria Jeliu et l'équipe du Centre	Pédiatre	Centre de développement de l'enfant Hôpital Sainte-Justine
Mme Joan Lachance	Responsable	Centre de services à l'enfance Université du Québec à Trois-Rivières
Mme Ruth Laliberté-Marchand	Analyste-conseil	Secrétariat à la Famille
M. Jean-Pierre Lamoureux	Secrétaire adjoint à la concertation	Secrétariat à la Famille
Mme Suzanne Lamoureux	Parent	Maison des parents Montréal
Mme Carole Lalonde	Conseillère-cadre	Fédération des CLSC
Mme Nicole Marcotte	Présidente	Office des services de garde à l'enfance
Mme Camille Messier	Agente de recherche	Comité provincial de la Protection de la Jeunesse
Mme Ginette Mongrain	Secrétaire générale	Centre québécois de ressources à la petite enfance
M. Michel Morel	Secrétaire général	Confédération des organismes familiaux du Québec
Mme Ercilia Palacio-Quintin et l'équipe des professeurs – chercheurs	Directrice	Groupe de recherche en développement de l'enfant Université du Québec à Trois-Rivières
Mme Louise Paquette	Professeure et coordonnatrice en techniques d'éducation en services de garde	Éducation des adultes CEGEP Vieux Montréal
Mme Michelle Paquin	Directrice	Centre d'accueil Villa Jolie Trois-Rivières
Mme Candide Pineault	Responsable de l'éducation préscolaire	Direction de la formation générale Ministère de l'Éducation du Québec
Mme Raquel Presser	Directrice	Section de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire Université de Montréal
M. Claude Racine	Conseiller à la direction de la Protection de la Jeunesse	Centre des services sociaux Trois-Rivières

M. Robert Sylvestre	Agent de recherche	Confédération des organismes familiaux du Québec
M. Bernard Terrisse	Professeur	Département des sciences de l'éducation Université du Québec à Montréal
Mme Rose Mary Thonney	Chef d'équipe de la Recherche et du développement	Office des services de garde à l'enfance

Cet avis a été élaboré sous la responsabilité d'un comité du Conseil présidé par Mme Danièle Bédard, membre du Conseil, et composé de M. Michel Carbonneau, membre de la Commission de l'enseignement primaire, Mme Pierrette Godbout-Perreault, présidente de la Commission de l'enseignement primaire, M. Raymond Perron, membre de la Commission de l'enseignement secondaire, et de Mme Suzanne Vincent, secrétaire.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Membres

Lucier, Pierre
Président du Conseil
Québec

Rossaert, Lucien
Vice-président du Conseil
Mont-Saint-Hilaire

Bédard Danièle
Psychologue
Lachine

Bérubé, Christiane
Directrice générale
Société nationale de l'Est du Québec (SNEQ)
Rimouski

Bisaillon, Robert
Enseignant
École Saint-Mathieu
Commission scolaire de L'Argile Bleue
Sainte-Sabine

Bouchard, Ghislain
Vice-président (Administration) et secrétaire
Québec-Téléphone
Rimouski

Burgess, Donald
Professeur
Département de l'administration et des politiques scolaires
Université McGill
Verdun

Chené, Louise
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

Chesterman, Sylvia
Directrice des services de l'enseignement
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mont-Royal

Conrod, Scott
Directeur général
Commission scolaire Laurenval
Montréal-Ouest

Dépelteau, Michel
Coordonnateur de l'enseignement professionnel
Commission scolaire St-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

Fontaine, Serge
Directeur
École de la Fraternité
Commission des écoles protestantes du Grand Montréal
Dollard-des-Ormeaux

Geci, John K.
Associé
Groupe SOBECO inc.
Montréal

Godbout-Perreault, Pierrette
Vice-présidente
Confédération des organismes familiaux du Québec
Saint-Hyacinthe

Laroche, Huguette
Enseignante
Commission scolaire régionale Lapointe
Chicoutimi

Paltiel, Sarah
Membre émérite du Conseil d'administration de l'Université McGill
Westmount

Paré, André
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Laval

Poirier, Roland
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph-Papineau
Chénéville

Racine, Jacques
Doyen
Faculté de théologie
Université Laval
Québec

Rochon, J.O.R.
Administrateur
La Motte

Tousignant, Gérard
Directeur général
Commission scolaire de Coaticook
Sherbrooke

Membres d'office

Cumyn, Ann Rhodes
Présidente du Comité protestant
Baie-d'Urfé

Plante-Poulin, Charlotte
Présidente du Comité catholique
Sillery

Membres adjoints d'office

Boudreau, Thomas-J.
Sous-ministre

Schlutz, Ann
Sous-ministre associée pour la foi protestante

Stein, Michel
Sous-ministre associé pour la foi catholique

Secrétaires conjoints

Durand, Alain

Proulx, Jean

12 mai 1988

PROGRAMME D'ACTIVITÉS 1987-1988

Liste des avis déjà édités et disponibles sur demande:

La Qualité du français à l'école: une responsabilité partagée 50-0361

Avis au ministre de l'Éducation

Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire: projets d'amendements au régime pédagogique 50-0362

Avis au ministre de l'Éducation

Le perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec: des enjeux pour le système d'éducation 50-0363

Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur 50-0364

Avis au ministre de l'Éducation supérieur et de la Science

L'Éducation artistique à l'école 50-0366

Avis au ministre de l'Éducation

Les activités parascolaires à l'école secondaire: un atout pour l'éducation 50-0367

Avis au ministre de l'Éducation

La formation à distance dans le système d'éducation: un modèle à développer 50-0368

Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

PROGRAMME D'ACTIVITÉS 1988-1989

L'Admission à la pratique de l'enseignement: projets de modifications au règlement sur le permis et le brevet d'enseignement 50-0365

Avis au ministre de l'Éducation

Les sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire 50-0369

Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science